

Liebau, Eckart [Hrsg.]; Zirfas, Jörg [Hrsg.]
Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste

Bielefeld : transcript 2009, 177 S. - (Ästhetik und Bildung; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Liebau, Eckart [Hrsg.]; Zirfas, Jörg [Hrsg.]: Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld : transcript 2009, 177 S. - (Ästhetik und Bildung; 3) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-178484 - DOI: 10.25656/01:17848

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-178484>

<https://doi.org/10.25656/01:17848>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



ECKART LIEBAU, JÖRG ZIRFAS (Hg.)

Die Kunst der Schule

Über die Kultivierung der
Schule durch die Künste

[transcript]

Ästhetik und Bildung

Eckart Liebau, Jörg Zirfas (Hg.)
Die Kunst der Schule

ECKART LIEBAU, JÖRG ZIRFAS (HG.)

Die Kunst der Schule

Über die Kultivierung der Schule durch die Künste

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2009 transcript Verlag, Bielefeld



**This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.**

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat & Satz: Sebastian Ruck, Jörg Zirfas

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 978-3-8376-1199-1

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

<i>Eckart Liebau, Roswitha Terlinden & Jörg Zirfas</i>	
Schule und Kunst. Vorwort.....	7

Politik

<i>Hans-Heinrich Grosse-Brockhoff</i>	
Schule – Kunst – Politik in Deutschland.....	13
<i>Henri Schoenmakers</i>	
Schule – Kunst – Politik in Europa.....	27
<i>Eckart Liebau</i>	
Schulkünste.....	47

Wissenschaft

<i>Johannes Bilstein</i>	
Die Schule der Kunst.....	69
<i>Hans Dickel</i>	
Eine Schule der Künstler.	
Joseph Beuys als Lehrer und die Kunst seiner Schüler.....	91
<i>Leopold Klepacki & Jörg Zirfas</i>	
Ästhetische Bildung:	
Was man lernt und was man nicht lernt.....	111

Praxis

*Peter Kutnyak, Frank Macht,
Georg Trunk & Herbert Stenglein*

Projekt Bläserklasse..... 143

Anja Sparberg

Schreiner und Friseurinnen entdecken das Theater.

Ein Bericht aus der theaterpädagogischen Praxis

am Staatstheater Nürnberg..... 157

Carmen Hille

Der Münchner Museumspass.

Ein Projekt des Museums-Pädagogischen

Zentrums München..... 167

Schule und Kunst

Vorwort

Jede Mutter, jeder Vater, jedes Kind weiß es. Auch die Schulen wissen, was nötig wäre. Sie werben mit Kultur, mit Chor, Orchester, Big Band, Theatergruppe und individueller, ganzheitlicher Förderung für alle Kinder. Die Ergebnisse sind oft brillant. Die Kultivierung der Schule ist nicht nur in der Spitze, sie ist auch in der Breite weit fortgeschritten. Das ist die gute Nachricht.

Die schlechte: Die über Jahrzehnte aufgebaute Schulkultur ist seit einiger Zeit massiv gefährdet. Die Schule nach PISA steht in Gefahr, kulturell zu verarmen. Die Stärkung von Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen geht nicht nur subjektiv, sondern auch objektiv vor allem auf Kosten von Musik, Kunst, Sport, Literatur, Theater, Chor und Orchester, Interessengruppen und Arbeitsgemeinschaften aller Art. Die Kinder und Jugendlichen haben oft schlicht keine Zeit mehr für Kultur und Kunst; und sie können dann auch keinen Sinn dafür entwickeln.

Nötig ist das genaue Gegenteil. Die Künste sind kein überflüssiger Luxus, sondern – gemeinsam mit den Wissenschaften – das wesentlich definierende Element schulischer Bildung. In bildungspolitischen Aktions- und Ausbauplänen wird der hohe Wert kultureller (Schul-)Bildung immer wieder betont. Sie sei elementarer Bestandteil allgemeiner Bildung, sie leiste einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Kreativität und stärke die Voraussetzungen zum Erwerb fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen.

In Deutschland wurden die Befunde der PISA-Studie aber meist nur zur Legitimation einer Verstärkung des Faktenwissens, zu noch mehr Mathematik und Naturwissenschaften, instrumentalisiert. Wenig beachtet wurde in den Debatten, dass die musisch aktiven Schüler z.B. zu keinem Zeitpunkt in Hauptfächern wie Deutsch, Mathe, Englisch schlechter abschnitten. Sie waren im

überdurchschnittlichen Leistungsbereich sogar stärker vertreten als die Kontrollgruppenschüler.

„Leuchtturmprojekte“ wie die vom Kulturfonds initiierte Musische Biennale können aber nicht darüber hinweg täuschen, dass die Lehren, die bisher aus PISA gezogen wurden, weitgehend auf eine technokratische Optimierung abzielen. Die Fixierung auf das schlechte Abschneiden im internationalen Feld bindet Aufmerksamkeit, personelle und finanzielle Ressourcen – die kulturelle Bildungsarbeit steht wieder im Schatten. Über Unterrichts- und Lernkulturen, über den notwendigen Fortbildungsbedarf bei den Lehrenden wird kaum gesprochen.

Der heutige Erkenntnisstand ist eindeutig: Kinder und Jugendliche brauchen Kunst und Kultur für ihre Entwicklung. Denn:

- Kulturelle Bildung fördert eine differenzierte Wahrnehmung.
- Das Ausdrucks- und Gestaltungsvermögen hilft bei der Ausbildung einer ästhetischen Intelligenz und schließlich bei der Gestaltung des Lebens insgesamt.

Aber: Damit junge Menschen erfahren, wie bereichernd die Beschäftigung mit Kunst und Kultur sein kann, müssen sie – unabhängig vom familiären Hintergrund und Wohnumfeld – die Chance haben, Kunst und künstlerische Projekte produktiv und rezeptiv kennen zu lernen.

Wichtige Orte der Begegnung sind die Schulen. In immer mehr Schulen wird geschrieben, getanzt, Theater gespielt, musiziert, gemalt und vieles mehr. Doch der „Spielraum“ wird – nicht zuletzt mit der überstürzten Einführung des G8 – schmaler.

Wir möchten mit diesem Buch sensibilisieren für den unverzichtbaren Wert der Künste für die Schule, für die Heranführung von jungen Menschen an Kunst (im weitesten Sinn), an Gegenstände und Situationen, die ästhetische Erfahrungen ermöglichen, für die Bedeutung der Künste für die Persönlichkeitsentwicklung.

Wir stellen daher folgende Fragen:

- Wie können Künstler wichtige Partner für Schule sein bzw. werden?
- Wie viel künstlerische Qualität verträgt die Schule und wie viel braucht sie?
- Wie viel Schule braucht die Kunst und wie viel Pädagogik verträgt sie?

- Und wie müssen die Bedingungen für Kunst in Schule aussehen, damit es zu einer für alle Seiten vorteilhaften Zusammenarbeit kommen kann?

Für eine zeitgemäße Bildung sind die Künste wichtiger denn je. In den Schulen gehören sie ausgebaut, nicht abgebaut. Eine der wichtigsten bildungspolitischen Aufgaben besteht darin, allen Kindern und Jugendlichen ihren eigenen Zugang zu den Künsten zu eröffnen, also die ästhetische Bildung innerhalb und außerhalb der Schule massiv und nachhaltig zu stärken und zugleich dauerhaft zu sichern, in den Künsten, aber auch als Querschnittsaufgabe: Die Kunst der Schule führt zur Schule der Kunst.

Die Beiträge dieses Bandes gehen zurück auf eine Tagung, die als Kooperationstagung des Instituts für Pädagogik und des Interdisziplinären Zentrums Ästhetische Bildung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg mit der Evangelischen Akademie Tutzing im April 2008 in Tutzing stattgefunden hat. Als Herausgeber dieses Bandes möchten wir allen Autoren, die an diesem Projekt mitgewirkt haben, unseren herzlichen Dank aussprechen. Gedankt werden soll ebenso herzlich Hr. Sebastian Ruck für die redaktionelle Arbeit an diesem Buch. Wir danken der Evangelischen Akademie für den überaus anregenden Rahmen, der es möglich machte, den Zusammenhang von Kunst und Schule politisch, wissenschaftlich und auch praktisch in den Blick zu nehmen. Und schließlich danken wir der Heidehof-Stiftung in Stuttgart, die die Druckkosten für diesen Band übernommen hat.

Politik

Schule – Kunst – Politik in Deutschland

Vorwort

Lassen Sie mich in meiner Funktion als Staatssekretär für Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen etwas in aller Deutlichkeit vorausschicken: Wir haben in Nordrhein-Westfalen die Kultur in die Staatskanzlei geholt. Das war sehr umstritten. Es wurde damals als eine Abwertung der Kultur angesehen. Das hat sich aber schnell geändert, nachdem wir unser Wahlversprechen eingelöst haben: Wir haben angekündigt, den Kulturhaushalt zu verdoppeln und Kultur wirklich zu einem Instrument der Landespolitik insgesamt zu machen. Wir haben dann sofort damit begonnen, das umzusetzen und systematisch zu investieren. „Investition“ verstehe ich jetzt in einem umfassenden Sinne: also nicht nur Stein auf Stein zu setzen, sondern in die Zukunft zu investieren. Und da ist es sehr viel besser, wenn man einen Menschen hat, der ausschließlich für Kunst und Kultur zuständig ist, den ganzen Tag, und nicht noch Wissenschaft und Schule dabei hat. Und es ist gut, den verlängerten Arm des Ministerpräsidenten zu bilden und eben seinen Atem hinter sich zu haben, so dass ich mit dem Finanzminister doch manche Dinge leichter durchzusetzen vermag.

1. Kulturelle Bildung: Hintergründe und Bedeutung

Aber dahinter steckt auch – und das hat etwas mit unserem heutigen Thema zu tun – eine ganz klare Strategie: Der Ministerpräsident und ich haben festgestellt, dass Bildungspolitik heute offensichtlich nicht in der Lage ist – und schon gar nicht Bildungsbürokratie und Bildungsverwaltung –, der Kunst einen anderen Stellenwert zu geben und Bildung wieder ganzheitlich zu begreifen. Wir haben uns gesagt, das geht nur, indem wir – und jetzt werde ich wahrscheinlich viele von Ihnen beleidigen – nicht auf die wenigen engagierten Kunst- und Musiklehrer in den Schulen setzen. Das würde nicht funktionieren, weil sie es in der Schule viel zu

schwer haben. Stattdessen müssten wir das Feld von hinten aufrollen, nämlich über die Künstler. Sie haben vielleicht noch in der eigenen Schulausbildung die entsetzliche Form der Didaktisierung, der Über-Didaktisierung von Kunst und Musik am eigenen Leibe gespürt. Deshalb haben wir gesagt, das Feld müssen wir den Künstlern und Künstlerinnen im Lande überlassen. Wir müssen sie aktivieren, dann werden sie schon die Schule verändern, ja, sie werden die Gesellschaft verändern. Und sie werden dazu beitragen – das ist unsere feste Überzeugung –, dass diese elende, in Deutschland besonders ausgeprägte Trennung von kognitivem und ästhetischem Lernen aufgegeben und wieder zu einer einheitlichen Bildung zusammengeführt wird. Bildung ist nun einmal nicht nur das Erlernen von Wissen und von Anwendenkönnen dieses Wissens, sondern Bildung heißt auch, wahrnehmen zu können. Ich behaupte, heute stürzt alltäglich eine Flut von Bildern, Tönen und Zeichen auf uns ein, ohne dass wir das alles realisieren können. Jean Baudrillard hat das einmal sehr schön so formuliert: Wir sehen heute an einem einzigen Tag mehr Bilder als vor 150 Jahren ein durchschnittlicher Mensch in seinem ganzen Leben.

Ich behaupte, in unserer ästhetischen Wahrnehmung sind wir darauf überhaupt nicht vorbereitet. Das führt dazu, dass wir es nicht mehr, wie das noch in den 60er/70er Jahren das Thema war, mit dem Problem der fremdbestimmten *Arbeit* zu tun haben, sondern unbestreitbar mit dem Problem einer fremdbestimmten *Wahrnehmung* durch unsere Medien, durch die Werbung. Werbung begegnet uns inzwischen in jedem Stadtbild. Wir haben gerade in Düsseldorf die Ausstellung „Radikale Werbung“ eröffnet, die für mich eine besondere Form von Werbung und damit eine Form von ästhetisch aufoktroyierter Wahrnehmung ist. Das gilt in den Stadtgebilden anderer Kontinente in noch ganz anderer Weise, als es bei uns schon der Fall ist. Wir sind darauf überhaupt nicht ausgerichtet, überhaupt nicht vorbereitet und erzogen.

Zur Bildung in der Schule gehört neben der Einübung in die selbstbestimmte Wahrnehmung auch die Fähigkeit, sich anders ausdrücken zu können als durch die gesprochene oder geschriebene Sprache und die Sprache der Zahlen, eben durch Tanz, durch Mimik, darstellende Künste aller Art, das Spielen von Instrumenten, das Singen, das Malen, Bildhauern und so fort (ich muss jetzt nicht alle Musen durchdeklinieren). Das bislang eingeübte logo-

zentristische Denken, so möchte ich es nennen, hat seine Ursache letztlich in einer Trennung von Leib und Geist. Es ist an der Zeit, beides wieder zusammenzuführen, Leib und Geist, das Denken und den Körper; wobei wir nicht den gleichen Fehler machen dürfen, den die Gesellschaft im Moment macht, nämlich ausschließlich auf die Körperlichkeit zu setzen. Hier können wir zurzeit auf eine bedenkliche Weise erleben, dass etwas ins andere Extrem umschlägt.

Ich glaube, das Verhältnis zwischen Schule und Künsten war zumindest in der Nachkriegszeit arg gestört – und nur über die kann ich als „Nach-1940er“ reden. Nach dem Krieg gab es hier ein großes Problem: Die Musik z.B. ist in noch entsetzlicherer Weise als die Bildende Kunst vom Nationalsozialismus missbraucht worden. Dadurch waren die amtierenden Kunst- und Musiklehrer völlig verunsichert. Meine Generation z.B. kann kein deutsches Liedgut singen. Das ist die historische Erfahrung unserer Generation, weil es uns keiner beigebracht hat. Das war die Phase der 50er und auch noch der 60er Jahre. Und dann kam 1961 die Ausrufung der Bildungskatastrophe durch Picht. Da aber war nur vom kognitiven Lernen und von kognitiven Fächern die Rede. Und wir haben in unserer Bundesrepublik für Milliarden Schulen gebaut – neue Schulen, Gymnasien, Gesamtschulen –, um Abiturienten zu „produzieren“, weil wir in der Tat statistisch gegenüber allen westlichen Ländern total zurückgefallen waren. Für Milliarden haben wir Universitäten gebaut. Da darf man sich übrigens nicht wundern, dass man ohne Ästhetik in einer Form gebaut hat, wie sie jedem Universitätsgedanken doch widerspricht. Es ist mir unbegreiflich, wie man so etwas hat zulassen können. Das werfe ich auch immer noch meinem Doktorvater Paul Mikat an den Kopf, der Gründer der Ruhr-Universität Bochum ist. Bochum ist für mich eine der entsetzlichsten Universitäten, was die ästhetische Seite anbelangt, obwohl sie dann so eine wunderbare Persönlichkeit wie Imdahl und seine Sammlung und all die Folgen, die daraus entstanden sind, hervorgebracht hat.

Und in der Tat haben wir vor lauter Bewältigung der Bildungskatastrophe nicht gemerkt, dass wir derweil ein große ästhetische Bildungskatastrophe angerichtet haben, die Sie heute – so behaupte ich – an unseren Stadtbildern ablesen können. Architekten, Stadtplaner, Bauherren, private wie öffentliche, haben keinerlei ästhetische Bildung und orientieren sich an Versatzstücken

aus Katalogen und Zeitschriften, wie sie sich schönes Wohnen, schöner Wohnen oder eben Geschäftsbauten vorstellen.

Mit jeglicher ästhetischen Bildung ist doch auch Faktenwissen verbunden. Wir haben z.B. Kunst- und Musikgeschichte, Theatergeschichte, Literaturgeschichte in unseren Schulen gelehrt, aber alles andere ist viel zu kurz gekommen.

An den Zahlen können wir ablesen, dass wir keine Fächer so katastrophal unterbesetzt haben wie die Fächer Kunst und Musik. Und es beginnt bereits in der Grundschule, wo fast jedes Kind diese Fächer von einer Lehrerin, einem Lehrer beigebracht bekommt, die dies fachfremd unterrichten. Und wenn sie teilweise sehen – man darf da nicht verallgemeinern –, wie wenig Fortbildung dazu gehört, um so etwas fachfremd unterrichten zu können, dann darf man sich nicht wundern, dass wir es heute nach wie vor mit einer ästhetischen Bildungskatastrophe zu tun haben. Und dies eben in einer Zeit, in der es nicht mehr – Habermas hat das einmal sehr schön in einer Rede über die Unübersichtlichkeit der Dinge formuliert – um den Gegensatz von Kapital und Arbeit geht, sondern dass neben die Elemente Kapital und Arbeit eine dritte Dimension getreten ist, die der Kommunikation. Heute gehe es um die Einübung und Fähigkeit zur gegenseitigen Kommunikation, dies sei das Hauptproblem unserer Gesellschaft bis hin zur Gestaltung von Politik. Es gehe also auch darum, neue Kommunikationsformen in politischer Hinsicht herzustellen. In der Tat gehöre der Gegensatz von Kapital und Arbeit der Geschichte an, er sei natürlich nicht völlig obsolet, sei aber durch diese dritte Kategorie aufgelöst worden.

Ich bin felsenfest davon überzeugt, dass unsere Gesellschaft immer weniger von der Herstellung von industriellen Produkten geprägt sein wird wie diesem Mikrophon, dieser Flasche. Diese Form der Produktion hat inzwischen einen Anteil von weniger als 50 Prozent am gesamten Bruttosozialprodukt. Dafür aber nimmt die Verbreitung von Bildern, Zeichen und Medien im weiten Sinne inzwischen einen Großteil unseres Bruttosozialproduktes ein. Ich muss natürlich immer auch noch den sehr kleinen Anteil an sonstigen Dienstleistungen und der Landwirtschaft rechnen. Aber es geht um diesen boomenden, mit überproportionalen Zuwachsraten versehenen Bereich – um das, was wir im weitesten Sinne auch Kulturwirtschaft nennen.

Wenn wir in einer solchen Gesellschaft – gerade auch in diesem Bereich der Kulturwirtschaft – reüssieren wollen, sind wir immer mehr auf eine bestimmte Ressource angewiesen: Auf den Menschen und seine Kreativität, die viel wichtiger als das Kapital ist und eine immer größere Rolle spielt. Es geht als um die Frage, wie wir Kreativität erreichen können, auch und gerade in unseren Schulen.

2. Kreativität

Was ist Kreativität? Kreativität ist die Fähigkeit, die Welt zu verändern, wie sie ist. Kreativität ist die Bereitschaft und die Fähigkeit, Altes mit Neuem zu kombinieren, indem man sowohl Tradition pflegt als auch den Mut zu dem absolut Neuen, noch unausgegorenen Skandalösen hat, indem man nicht zuletzt etwa Wissenschaft und Kunst kombiniert und so ganz neue Anstöße erhält.

Der Philosoph Boris Groys hat den 68ern etwas ganz Wunderbares ins Stammbuch geschrieben. Rein jahrgangsmäßig darf ich mich ja auch dazuzählen. Da habe ich Abitur gemacht und begonnen zu studieren. Aber mein revolutionärer Akt bestand allein darin, 1969 die FDP gewählt zu haben. Für meinen Vater jedoch war das schon eine Palastrevolution. Lassen Sie mich nun jedoch ernsthaft sagen, was Boris Groys damals formulierte: Ihr 68er habt einen Fehler gemacht: Kreativität hieß für euch, die Welt notfalls durch Revolution zu verändern, das war euer Schlachtruf. Eines aber habt ihr nicht bedacht, ja ihr habt es geradezu als das Affirmative verpönt, ihr habt es geradezu verhetzt: Ich meine die Fähigkeit, die Welt unter einer Voraussetzung zu verändern; und diese Voraussetzung ist Kontemplation, die Betrachtung der Welt, wie sie ist. Es geht darum, die Welt einfach anzuschauen, sie ästhetisch wahrzunehmen, wie sie ist, sich mit ihr zu beschäftigen und dann daraus die Kreativität, die Kraft zur Veränderung zu gewinnen. Und genau daran habt ihr 68er es fehlen lassen, indem ihr nämlich diesen Weg der einseitigen Ausrichtung auf das rein Kognitive, indem ihr den Weg des logozentristischen Denkens mitgemacht habt und nicht im Geringsten bedacht habt, dass es da noch andere Dimensionen gibt.

3. Persönliche Erfahrungen

Seit 25 Jahren beschäftige ich mich jetzt berufsmäßig mit Kulturpolitik und Management. Von Anfang an bis zum heutigen Tag haben mich die Themen Kunst und Schule nicht losgelassen. In Neuss hat es dazu geführt – was ich heute wahrscheinlich nicht mehr so machen würde –, dass ich eine Grundschule für Kunst und Kultur, eine Schule für alle Künste, nicht nur eine Kunstschule, nicht nur eine Musikschule, sondern für alle Künste einschließlich der Literatur in einem alten leer stehenden Postgebäude errichtet habe. Damals habe ich durchgesetzt, dass es auch als Modellversuch des Bundes starten konnte. Es ist dann auch entsprechend vom Bund unterstützt worden und arbeitet bis heute höchst erfolgreich, aber außerhalb von Schule, neben der Schule. Und es kommen dort die Kinder hin, die ohnehin zur Kunst finden würden, entweder von alleine oder weil deren Eltern sie hinschicken. Und da muss man ganz klar sagen, hier sehe ich ein ganz großes Problem für unsere Musikschulen: Ihre Kunden sind im wesentlichen Eltern, die aus dem Bildungsbürgertum stammen oder, was nicht immer identisch ist, dem Geldbürgertum, das einfach etwas auf sich hält und deshalb seine Kinder in eine solche Einrichtung schickt. Was aber ist mit all jenen Eltern, die kein Interesse haben, keinen Zugang oder denen tatsächlich das Geld fehlt? Ich werde später darauf zurückkommen.

In meiner Düsseldorfer Zeit begann dann die Welle der Ganztagschulen vor allem im Grundschulbereich. Ich war damals glücklicherweise sowohl für Schule als auch für Kultur zuständig und habe damals eine ganz breite Mehrheit quer durch alle Parteien für den Gedanken gewinnen können: Es konnte doch nicht richtig sein, dass wir den Unsinn, den wir zum damaligen Zeitpunkt mit einem meines Erachtens absolut ungenügenden Schulsystem hatten, einfach zu verlängern – also was wir da vormittags an Unglück anstellten, auch noch nachmittags endgültig zu betonen. Sondern es galt, eben auch andere Elemente in den Unterricht hineinzubringen, und da wollte ich keineswegs mit der Kunst beginnen: aktiven Sport mit Hilfe von Sportvereinen, soziales Arbeiten, soziales Lernen mit Hilfe von Sozialverbänden und schließlich Kunst mit Hilfe erstens von Künstlern, zweitens von Kulturinstitutionen und drittens auch kulturellen Einrichtungen wie z.B. Orchestern. Ich war mir sicher, dass dies der richtigere

Weg ist, die Künste und das kognitive Lernen wieder zusammenzubringen. Inzwischen wissen wir – das brauche ich hier nicht näher zu erläutern, da gibt es hier unter uns Fachleute zur Genüge, die das bestätigen können –, dass die Beschäftigung mit den Künsten auch das kognitive Lernen befördert. Wolfgang Welsch hat das einmal sehr treffend formuliert: Das logische Denken kann wunderbar durch ästhetisches Denken angestoßen werden. Das hat die Hirnforschung bewiesen, das haben statistische und soziologische Untersuchungen bewiesen, ich rede nicht nur von der Untersuchung von Heiner Bastian.

Nach diesen ersten Ansätzen in der Stadt Düsseldorf kam dann Pisa. Und was macht die ganze Nation? Wir reden alle von der Notwendigkeit von Kunst und Kultur, von kultureller Bildung in den Schulen, aber was findet statt? Wir haben unsere Anstrengungen nur in den klassischen Fächern Lesen, Schreiben, Rechnen etc. zu Lasten, jedenfalls nicht zugunsten des Unterrichts von Kunst, von Musik verstärkt – anstatt genau das Gegenteil zu tun oder zumindest parallel auf ästhetisches Lernen zu setzen und hierin eine Chance zu sehen, Pisa zu besseren Ergebnissen zu führen.

Und diese Möglichkeit hat dann unter der neuen Landesregierung in Nordrhein-Westfalen zu verstärkten Anstrengungen mit Hilfe von Künstlerinnen, Künstlern und Kulturinstitutionen geführt.

4. Projekte der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen im Bereich der kulturellen Bildung

Und jetzt möchte ich Ihnen konkret berichten, was wir z.Zt. in Nordrhein-Westfalen tun auf der Basis dieser Philosophie, die ich versucht habe, Ihnen sehr vereinfacht und damit auch sehr verkürzt darzustellen.

4.1. Künstlerinnen und Künstler in die Schulen

Zuerst haben wir das Düsseldorfer Beispiel landesweit eingeführt. Die Zielrichtung am Ende all dieser Anstrengungen werde ich Ihnen nachher noch kurz ausführen. Wir schicken Künstlerinnen und Künstler in Schulen, die mit Schülerinnen und Schülern aller

Schulformen Projekte entwickeln und dann auch umsetzen. Zurzeit laufen 1.100 Projekte, die sich über das gesamte Schuljahr erstrecken. Sie beinhalten nicht etwa nur eine Projektwoche, das gab es ja immer schon in Schulen.

Dazu kommen auch Foren, in denen sich diese Schüler mit ihren Ergebnissen präsentieren können, sei es örtlich vor ihrer Schulgemeinde, vor der Stadtgemeinde, aber auch landesweit oder, was wir z.Zt. überlegen, auch auf Ebene der Bezirksregierungen. Bei diesen Bemühungen ist es ein ganz wichtiger Punkt, dieses Erfolgserlebnis zu haben, ja Applaus zu erleben. Emotional ist das ganz wichtig bei solchen Projekten.

Es handelt sich jeweils um 40 Doppelstunden im Schuljahr. Wir schreiben das aus. Inzwischen gibt es im Internet einen Markt, wo Künstlerinnen und Künstler mit Projektideen werben können und auch Schulen suchen. Das funktioniert mittlerweile sehr gut, und es besteht eine wachsende Nachfrage nach solchen Projekten.

Alle Kunstsparten sind dabei vertreten. Naturgemäß ist die Bildende Kunst die stärkste Fraktion, gefolgt von Musik und Darstellender Kunst; Literatur ist wie immer schwach, aber doch in einer ansehnlichen Anzahl vertreten.

Finanziert werden diese Projekte mit jeweils 2.750 €, davon tragen wir 2.200 € als Land, also einen sehr hohen Prozentsatz, und 550 € zahlen die Kommunen, 2.000 € sind als Honorar für die Künstlerinnen und Künstler bestimmt, der Rest für Wegezeiten oder auch Fortbildungen.

Fortbildung machen wir zur Vorbedingung für diejenigen, die solche Projekte noch nicht mit einer Klasse durchgeführt haben. Wir verlangen, mindestens eine, idealerweise drei Fortbildungen im Laufe mehrerer Jahre. D.h.: Keine Künstlerin, kein Künstler werden ohne eine entsprechende Fortbildung auf die Kinder „los-gelassen“.

Dieses Projekt findet in der Schule, aber nicht im Rahmen des regulären Schulangebotes, sondern zusätzlich statt. Die Kinder müssen nichts dafür bezahlen. Wir wollen dieses Programm auch im nächsten Schuljahr ausweiten. Bei der Organisation des Ganzen haben wir inzwischen dazugelernt.

Systematisch schicken wir auch Kulturinstitute und nicht nur Museen in Schulen. Bisweilen ist das ein „die Hunde zum Jagen tragen“. Die Kulturinstitute gehen dann in Schulen und führen solche Projekte durch (wie beschrieben), oder sie entwickeln mit

den Schulen besondere Projekte, die wir dann auch individuell bezuschussen – nicht zuletzt auch, um aus diesen Modellen wiederum zu lernen.

Wunderbare Erfahrungen haben wir in einem ganz unerwarteten Bereich gemacht: In einem Orchester haben manche Stimmen nur die Hälfte von dem zu arbeiten, was beispielsweise die Streicher, v.a. die ersten und zweiten Geigen, aber auch die Bratschen, zu spielen haben. Orchester schicken dann genau diese anderen, weniger beschäftigten Instrumente in Schulen. Dort machen die Musiker mit Schülerinnen und Schülern Projekte, holen sie aber auch ins Orchester, zu Orchesterproben, setzen sie neben sich. Die Schüler lernen dabei die Partitur zu lesen, sie lernen aber auch den Umgang mit dem Instrument.

Inzwischen verdoppeln wir, Sie haben es schon gehört, den Kulturhaushalt, d.h. wir verdoppeln teilweise auch die Zuschüsse für Institutionen. Dies aber haben wir ausdrücklich – und werden es auch künftig so handhaben – von neuen Projekten mit Kindern und Jugendlichen abhängig gemacht. Eine solche Politik kann man nicht jahrelang betreiben. Aber jetzt ist die Zeit, in der das notwendig ist. Auf diese Art und Weise wollen wir allmählich unsere Kulturinstitutionen zu der Erkenntnis bringen, dort nicht nur ihre künftige Kundschaft zu sehen – das wäre reichlich verkürzt gedacht –, sondern ganz neu zu denken und einzusehen: Wenn wir bei uns in der Nichtpflege von kultureller Bildung so weitermachen, wenn der Faden der Tradition abgerissen sein wird (ich behaupte, in der kulturellen Bildung ist er schon abgerissen), dann ist es Aufgabe unserer Generation, also derer, die heute sowohl in der Schule als auch in der Politik Verantwortung tragen, diesen Traditionsfaden zu ergreifen und aneinander zu kneten, wo er schon gerissen ist. Denn was soll werden, wenn die nächste Generation schon nicht mehr von ihren Großeltern bestimmte Erfahrungen, z.B. durch das Erzählen von Geschichten, vermittelt bekommt? Ja schon alleine das Vorlesen ist aus der Mode gekommen. Das exerziert uns jetzt übrigens die ältere Generation, die über 65jährigen, gerade vor, indem sie „Vorlesungen“ halten, eine wunderbare Erfindung. Sie gehen eben in Schulen und Kindergärten und ersetzen dort die Eltern, teilweise sogar die Großeltern, die es schon nicht mehr tun, wenn sie etwa meinem Alter entsprechen.

Unsere Kultur ist meines Erachtens gefährdet, wenn diese Tradition endgültig abreißt, und das ist spätestens in 20 Jahren der Fall, weil dann keine lebende Generation mehr da ist, die wenigstens noch eine Ahnung davon hat und davon noch schreiben und berichten kann. Es wird uns nichts nutzen, dass wir alles Mögliche auf CD aufgenommen haben; es wird uns nichts nutzen, dass wir alles Mögliche ins Internet stellen oder in dicken Büchern haben, wenn es diese lebendige Traditionspflege nicht gibt. Es muss sie geben, sonst ist es aus mit unserer kulturellen Tradition. Dies ist meine feste Überzeugung und deswegen müssen das auch alle Kulturverantwortlichen als Aufgabe so eminent ernst nehmen. Natürlich sage ich auch, dieses Schwergewicht auf die kulturelle Bildung kann man nicht auf Dauer legen; daneben muss es auch noch etwas anderes geben, wie Spitzenförderung und Förderung von jungen hochbegabten Künstlerinnen und Künstlern und Förderung des Neuen und Unerhörten etc., gewissermaßen der Avantgarde, so es denn eine gibt. Das gehört selbstverständlich auch zur Kulturpolitik, aber im Moment muss das Schwergewicht ganz klar anderweitig liegen und deswegen sind alle Kulturinstitute gefordert.

4.2. Jedem Kind ein Instrument

Nun zu einem weiteren Projekt: In Zusammenarbeit mit der Bundeskulturstiftung, der Zukunftsstiftung Bildung in der GLS-Treuhand und der Musikschule Bochum, die dieses Modell schon für sich erfunden hatte, bauen wir ein wunderbares Projekt auf: „Jedem Kind ein Instrument“ heißt es. Zunächst haben wir es im Kontext der Kulturhauptstadt Europas Ruhr 2010 auf das Ruhrgebiet begrenzt. Wir müssen uns zunächst auf eine Region des Landes beschränken, womit man ja gleich die Kinder des restlichen Westfalen und des restlichen Rheinlands benachteiligt. Aber ein solcher Kraftakt, der sofortige Start im ganzen Land, wäre – abgesehen von den finanziellen Möglichkeiten – rein von den zur Verfügung stehenden Musiklehrern und Musikschullehrern her nicht durchführbar. Im Schuljahr 2007/08 haben wir mit 7.300 Schülerinnen und Schülern im Ruhrgebiet begonnen, das ist ein kleiner erster Schritt, aber im nächsten Jahr werden es insgesamt schon an die 30.000 sein und im Jahr 2010 werden alle 80.000 Erstklässler in den Grundschulen, an denen wir dieses Projekt durchführen, er-

reicht sein. Derzeit liegt übrigens die Übergangsquote vom ersten zum zweiten Schuljahr bei 90%, womit wir sehr zufrieden sein können.

Anschließend wollen wir das Projekt in ganz Nordrhein-Westfalen einführen; das können wir nur schrittweise tun, weil die Universitäten oder Musikhochschulen bis dahin noch eine ganze Menge von Musikschullehrern hervorbringen müssen. Überrigens rate ich heute jedem, der Musik studiert und nicht der ganz geniale Künstler ist, genau diesen Weg einzuschlagen. Es ist die Zukunftsbranche, denn wir wissen schon jetzt, dass auch Bayern, Baden-Württemberg und Hamburg bei uns anfragen oder teilweise bereits Beschlüsse gefasst haben, das gleiche Projekt zu beginnen.

Ich darf Ihnen kurz die Grundstruktur des Projektes schildern: in den Schulen, die an diesem Projekt teilnehmen, wird ein Kind während des ersten Jahres im Tandem von normalem Musiklehrer (im Zweifelsfall ein fachfremder) und einem Musikschullehrer aktiv an Musik herangeführt. In dieser Zeit lernt es auch die verschiedenen Instrumente kennen, um am Schluss des ersten Jahres eine Entscheidung zu treffen, welches Instrument es in den anschließenden Schuljahren spielen möchte. Bisher haben wir dafür wie damals beim Bochumer Modell 10 € genommen und hatten eine Anmeldequote von immerhin exakt 66 2/3 Prozent, was uns nicht reicht. Und deswegen hat das nordrhein-westfälische Kabinett auf meinen Vorschlag hin beschlossen, das Projekt vom Schuljahr 2008/09 an im ersten Jahr in den regulären Unterricht zu integrieren. D.h. eine der drei bis vier Stunden des Fachunterrichts für ästhetische Erziehung, die Schulen auf Musik und Kunst aufteilen können, wird nunmehr gebührenfrei als Stunde des Projektes „Jedem Kind ein Instrument“ für 100 Prozent der Kinder – auch wieder im Tandemverfahren – erteilt. Alle Kinder sollen die Chance haben, am Ende des Schuljahres die Wahl zu treffen, ob sie weiter machen, ob sie ein Instrument spielen wollen oder nicht. Im zweiten und dritten Jahr bekommen sie gegen Gebühren von 20 € und 25 € im Monat ein Instrument, werden darin in Kleingruppen unterrichtet. Sie können das Instrument mit nach Hause nehmen und dort spielen. Sie können dort auch mit Freunden zusammenspielen – dieses Instrument können sie bis zum Ende der Grundschulzeit behalten und anschließend sogar für eine günstige Leasing-Rate von 10 € erwerben, die dann über eine Zeit lang ent-

sprechend dem Wert des Instrumentes zu zahlen ist. Entscheidend aber ist, dass wir jetzt 100 Prozent der Kinder erreichen und die Lehrer jedes Kind in seiner Begabung beurteilen können. Wir haben dank einer Stiftung einen Stipendienfonds angelegt, aus dem die Gebühren der weiterführenden Jahre aufgebracht werden. Ab dem dritten Schuljahr findet zusätzlich zum Kleingruppen-Unterricht auch Ensemble-Unterricht statt, was meines Erachtens das allerwichtigste bei dem Projekt ist. Wenn wir erkennen, dass ein Kind weitermachen will, die Eltern aber entweder nicht das Geld haben oder nicht am Fortgang ihres Kindes interessiert sind, so dass sie es nicht anmelden, dann tritt ein Stipendienfonds dafür ein. Dabei können die Schulen bzw. die Klassenlehrer ganz unbürokratisch selbst entscheiden, welches Kind in Frage kommt. Der Schulleiter bestätigt das, und dann bekommt dieses Kind die Gebühr von der Stiftung bezahlt. Damit erreichen wir das, was auch das Vorbild unseres Ministerpräsidenten war: Das große Projekt von Venezuela, das gerade den Kindern aus den Favelas eine Zukunft geben will. Wir möchten auf diese Weise gerade in den sozialen Brennpunkten Nordrhein-Westfalens alle Kinder erreichen und allen Kindern wirklich die Chance geben, ein Instrument zu erlernen.

Die weiterführenden Schulen werden künftig in ganz anderer Weise gefordert sein, Musik an ihrer Schule zu praktizieren. Das ist ein Prozess, der sich verselbständigt. Das muss dann nicht mehr unbedingt der richtige Unterricht sein, aber es sollte z.B. Ensemble-Spielmöglichkeiten geben.

Ich bin sicher, das gesamte Musikleben, auch das der Breitenmusik bzw. der Laienmusik wird in unserem Lande erblühen. Das wird sich ganz von allein ergeben, natürlich muss man daran arbeiten und solche Dinge dann auch künftig fördern.

5. Ausblick und Perspektiven für die kulturelle Bildung

Das gleiche Prozedere üben wir jetzt auch im Bereich „Jedem Kind seine Stimme“ ein. In einigen Städten wie Münster und Neuss laufen Modellprojekte. Aber auch eine solche Stadt wie Hilden praktiziert so etwas mit unserer Unterstützung. Dabei verfolgen wir eine bestimmte Absicht: Wenn wir jetzt mit „Jedem Kind ein Instrument“ zwar alle Kinder erreichen, ein gewisser

Prozentsatz x dennoch desinteressiert ist, dann wollen wir testen, ob dieser „Prozentsatz“ zumindest am Singen interessiert ist. Gemeinsames Singen findet übrigens im ersten Grundschuljahr bei „Jedem Kind ein Instrument“ auch statt. Wir stellen uns vor, dass es etwa in einer dreizügigen Schule zwei instrumentale Klassenzüge gibt. Die sollen möglichst hundertprozentig laufen. Aber diejenigen, die kein Instrument mehr spielen wollen, sollen dann das Angebot bekommen, weiter zu singen, und zwar wirklich jede Woche regelmäßig, auch mit Einzelstimmbildung. Diejenigen, die auch das nicht wollen – und da komme ich zurück auf den Gedanken von vorhin – sollen vielleicht im Bereich der Bildenden Kunst, vielleicht im Bereich der Literatur, ihr individuelles Angebot erhalten. Die Idealvorstellung ist für mich, die man nicht in einer und nicht in zwei Legislaturperioden herbeiführen kann, dass jedes Kind in seiner Schulzeit die Chance erhält, mit allen Künsten aktiv in Berührung zu kommen, und zwar nicht durch curricular geregelte pädagogische Angebote, sondern dargeboten durch Künstler oder Orchestermusiker, aber auch von Museumsleuten, Museumspädagogen. Denn das halte ich schon für einen anderen Ansatz als den in der Schule herkömmlich praktizierten. Es geht also darum, dass ein Schüler erstens mit allen Künsten in Berührung kommt, zweitens sich in jeder Kunst einmal versuchen und testen kann, um sich dann in einer ausbilden zu lassen. Und wenn die Neigung und die Begabung groß genug ist, bis hin zur Spitzenbegabung, Höchstbegabung, dann soll Hochbegabtenförderung stattfinden. Das wird dann übrigens auch wieder eine Aufgabe für Musikschulen im herkömmlichen Einzelunterricht oder Doppelunterricht sein.

Die Musikschulen im Ruhrgebiet haben übrigens erst einen Schrecken bekommen – um Gottes Willen, jetzt werden wir überflüssig! Das Gegenteil ist der Fall. Die Musikschulen sind es ja, die wir in die Schulen schicken, um dieses Projekt durchzuführen, und zweitens werden weitaus mehr Schülerinnen und Schüler als bisher auf die Musikschulen zukommen, um sich nachher in der weiterführenden Schulzeit im Einzelunterricht fortbilden oder ausbilden und vervollkommen zu lassen. Um die Zukunft der herkömmlichen Musikschularbeit mache ich mir keinerlei Sorgen. Ich bin sicher, dass es künftig auch dort verstärkt Kleingruppenunterricht gibt.

Meines Erachtens kann auf diese Weise Kunst in Schule – vermittelt durch Künstler oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kultureinrichtungen – vielleicht einen kleinen, aber nicht unwesentlichen Beitrag dazu leisten, dass ästhetische Erziehung und kognitives Lernen wieder eine Einheit bilden und sich gegenseitig ergänzen. Denn ich habe den Eindruck, dass wir, auch was das kognitive Lernen angeht, einen gewissen Lernbedarf oder Nachholbedarf in unserem bisherigen Schulbereich haben. Wenn ich mir ansehe, was wir da derzeit noch an historischem und auch kulturhistorischem Faktenwissen in den Schulen vermitteln – auch aufgrund von Vorgaben der Ministerien und der von mir so wenig geschätzten Kultusministerkonferenz – dann wird mir offen gestanden ganz schlecht. Also: auch das muss sich verbessern.

Ich bin mir aber absolut sicher, dass sich das automatisch ergeben wird, wenn die Schüler schlicht und ergreifend danach verlangen, weil sie ästhetisch Praktizierende sind. Dann wird sich die Welt verändern. Und das ist das ganz Entscheidende, was diese Aktivitäten ergeben sollen.

Schule – Kunst – Politik in Europa

Einleitung

„Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben“, so heißt es in Artikel 27 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*, die in der Resolution 217, A (III) vom 10.12.1948 ohne Gegenstimmen durch die Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet worden ist. Was genau Kunst oder Kultur ist, darüber gehen die Meinungen sehr auseinander. Wer dafür verantwortlich ist, dass tatsächlich alle Bürger die Möglichkeit haben, frei an Kunst und Kultur einer Gemeinschaft teilzunehmen, dazu kann man auf dem Kontinent die einstimmige Antwort erwarten: die Politik, und zwar die Politik auf den unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft, auf der europäischen Ebene, auf der Ebene der nationalen Regierungen, der Länder oder Provinzen und der Städte. Unmissverständlich in dieser Erklärung der Menschenrechte ist das Wort ‚Jeder‘. Dieses Wort führt zu den Fragen: Wie demokratisch ist die Kulturpolitik tatsächlich und wie sollte eine Kulturpolitik in einer Demokratie gestaltet werden, so dass ein solches Grundrecht eingehalten wird?

Die folgenden Probleme, Fragen und Themen möchte ich kurz ansprechen: 1. Demokratie und Kunst/Kultur, 2. Die Gedanken und Vorschläge in Europa für eine Dezentralisierung der Kulturpolitik, 3. Kultur, Kunst und Schule in Europa.

1. Kultur und Demokratie: Demokratisierung von Kultur und/oder kulturelle Demokratie

Bereits 1990 hat Jørn Langsted, Wissenschaftler der Universität Aarhus in Dänemark, in dem kurzen Aufsatz *Studying modern cultural policy* interessante Denkanstöße für die Beziehung zwischen Kultur und Demokratie gegeben. Er benutzt dabei die Begriffe von Augustin Girard aus dessen 1972 erschienenen Buch *Cultural*

Development: experiences and policies. Dabei handelt es sich um die Konzepte „Demokratisierung von Kultur“ und „Kulturelle Demokratie“.

Mit „Demokratisierung von Kultur“ meinen Girard und Langsted eine Kulturpolitik, die dazu führt, dass existierende Kulturinstitutionen ihre Türen für ein breiteres Publikum öffnen. Oder – weil es meistens um bereits weit geöffnete Türen geht, aber die Leute nicht herein kommen – um eine Kulturpolitik, die mehr Bürger zu motivieren oder zu verführen versucht, Kulturinstitutionen, meistens in der engeren Bedeutung von Kunstinstitutionen, zu besuchen.

Der Hintergrund ist natürlich sehr klar. Die hochsubventionierten Kulturinstitutionen in demokratischen Ländern, und das gilt vor allem auch für die aufführenden Künste, erreichen nur einen kleinen Teil der Gesamtbevölkerung. Damit ist immer eine politische Frage verbunden: Dürfen Institutionen, die so viel Geld kosten, nur für einen kleinen Teil der Bevölkerung hoch subventioniert werden. Mit diesem Konzept „Demokratisierung der Kultur“ ist aber die Konnotation von Monokultur verbunden, bei der Experten im Kultursystem bestimmen, welche kulturellen Äußerungen wichtig sind und eventuell für Subventionen in Betracht gezogen werden können.

Mit dem Konzept „kulturelle Demokratie“ ist dagegen keine Konnotation von Monokultur verbunden. Im Gegenteil: „Anerkannt wird, dass künstlerische und kulturelle Entwicklungen in einer Gesellschaft vielfältig sind, und dass eine Vielfalt an Kulturen bestehen kann“, so betont Langstedt (1990: 162). Hier ist die Aufgabe, diese kulturelle Vielfalt zu fördern und zu unterstützen. Eine solche Kulturpolitik sollte „dauernd Möglichkeiten öffnen für das Neue und das Unerwartete, das die erhaltene Kultur umgibt“ (ebd.: 163).

In seinem Aufsatz charakterisiert Langstedt beide Formen von Kulturpolitik anhand von Oppositionspaaren (s. Tabelle 1), wobei man sich hier übrigens noch mehr Oppositionen, wie z.B. Zentralisierung/Dezentralisierung, hohe Kunst/Populärkultur usw., vorstellen kann.

Tabelle 1: Demokratisierung von Kultur und kulturelle Demokratie
(aus: Langsted 1990: 163)

<i>Democratization of Culture</i>	<i>Cultural Democracy</i>
monoculture	plurality of cultures
institutions	informal groups
ready-made opportunities	animation
create framework	create activities
professional	amateur
aesthetic quality	social quality
preservation	change
tradition	development, dynamics
promotion	personal activity
products	processes

Langsted sieht die beiden kulturpolitischen Konzepte mit den zugehörigen Oppositionspaaren vor allem als Mittel, um Formen von Kulturpolitik charakterisieren und analysieren zu können. In der Praxis der Politik können beide Konzepte auch als ergänzend betrachtet werden. Er schlägt selbst eine „double strategy cultural policy“ vor. Eine solche doppelte Strategie in der Kulturpolitik

„[...] must make its place between tradition and innovation. The democratization of access to established art and cultural centres should be stressed, along with the importance of decentralizing the cultural production, cultural plurality and the development of ‚every-day‘ culture“ (Langsted 1990, 163).

Als Forscher hat Langsted an einer Reihe von kulturpolitischen Projekten mitgearbeitet, auch in der Stadt der Universität, wo er lehrt, Aarhus. Diese Stadt hat sich seit den 90er Jahren zu einem Experimentierfeld für neue Kulturpolitik entwickelt. Dieser Fokus auf eine aktive städtische oder lokale Kulturpolitik ist ein auffälliges Merkmal der neueren Vorschläge von kulturpolitischen Forschern und Denkern in der EU. Damit hängt auch ein Umdenken in der Kulturpolitik zusammen, das einer Orientierung hin zu kultureller Demokratie mehr Aufmerksamkeit schenkt.

Wesentlich für eine andere Form von Denken über Kunst und Kultur ist, dass man bezweifeln kann, ob ein Verfahren, bei dem

nur Experten bestimmen, welche Kunstformen wichtig sind, zu einer Kunst- und Kulturpolitik führt, die dem Kulturparagrafen in der *Erklärung der Menschenrechte* gerecht wird. Dafür müssen wir aber mehr über Kulturteilnahme wissen, und gerade das ist nicht unproblematisch, wie folgendes Beispiel illustrieren soll.

Kunst und Kulturteilnahme in den Statistiken oder das Geheimnis der verschwundenen Kulturteilnehmer

Wenn Kulturteilnahme erforscht wird, wie zum Beispiel für die offiziellen holländischen Statistiken über Kulturteilnahme, dann benutzen die Forscher ein Vorverständnis des Begriffs Kultur, das dazu führt, dass sie nur professionelle Kulturveranstaltungen in subventionierten Kulturgebäuden untersuchen. Das Resultat ist dann, dass in Statistiken Zahlen von Kulturveranstaltungen und von Besucherzahlen erscheinen – manchmal ergänzt um soziographische Merkmale der Zuschauer, die die Veranstaltungen besuchen. Viele andere Aktivitäten aber, die auch als „kulturell“ eingestuft werden könnten, und die Zuschauer, die sich an diesen Aktivitäten beteiligen, erscheinen nicht in diesen Statistiken.

Um zu analysieren, wie groß dieses Problem ist, hat Martine van der Blij während eines Monats in einer mittelgroßen Stadt in Holland, in Groningen, alle Theater- und Musikveranstaltungen erforscht. Die Veranstaltungen wurden in *reguläre* und *nicht-reguläre* Aufführungen unterteilt. *Regulär* sind die Veranstaltungen, die in den offiziellen Kulturstatistiken erwähnt werden. *Nicht-regulär* sind die Veranstaltungen, die in solchen offiziellen Statistiken nicht zur Kenntnis genommen werden. Bei diesen nicht-regulären Aufführungen handelt es sich um professionelle, semi-professionelle und Amateuraufführungen, die aber alle außerhalb der üblichen subventionierten Theater(gebäude) präsentiert werden.¹ Im Forschungszeitraum von einem Monat fanden 100 reguläre Aufführungen und 269 nicht-reguläre Aufführungen statt. Es gibt also eine sehr lebendige nicht-offizielle, weil nicht-registrierte Kultur, neben der offiziellen, die in den Kulturstatistiken erscheint. Das zeigt, in welchem Maß die offiziellen Statisti-

1 In den Niederlanden gibt es eine Trennung von Theatergruppen und Theatergebäuden. Es ist eine große Ausnahme, wenn eine Gruppe über ein eigenes Gebäude verfügt. Dies bedeutet, dass Direktoren von Theatergebäuden eine wichtige Rolle in der Kulturpolitik spielen, weil sie (mit)bestimmen, welche Aufführungen ins Programm gesetzt werden.

ken Kultur mit der traditionellen Idee von hoher Kunst gleichsetzen und einen breiteren Kunst- oder Kulturbegriff vernachlässigen. Es zeigt auch, wie wenig zuverlässig Kulturteilnahmestatistiken sind, wenn man nicht weiß, welcher Kulturbegriff verwendet worden ist.

In dieser Studie wurden mittels einer Stichprobe auch die evaluativen Erfahrungen der beiden Gruppen analysiert. Als Forschungsmethode entwickelte Van der Blij einen Fragebogen, basierend auf den Kriterien, die der nationale Kulturrat des Kultusministeriums in seinen Subventionsgutachten erwähnt. Es handelt sich um Begriffe wie ideenreich, originell, ästhetisch, professionell, Überzeugungskraft, Aussagekraft, usw.

Die Resultate dieser Forschung zeigten, dass – ebenso wie die Besucher der regulären Veranstaltungen – auch die Besucher der nicht-regulären kulturellen Veranstaltungen alle Kriterien dieses Kulturrates bezüglich der besuchten Aufführungen für sehr gut anwendbar hielten (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Kunsterfahrung des regulären und nicht-regulären Publikums (aus: Van der Blij 1995: 45)

<i>Reguläres Publikum</i>		<i>Nicht-Reguläres Publikum</i>	
In Kulturstatistik 100 Auff.		Nicht in Kulturstatistik 269 Auff.	
<i>Kategorie</i>	%	<i>Kategorie</i>	%
phantasievoll	75	schön	73
ideenreich	73	überzeugend	71
originell	72	Beredsamkeit	67
inspirierend	70	professionell	64
überzeugend	70	phantasievoll	62
Beredsamkeit	67	inspirierend	61
authentisch	65	bedeutungsvoll	60
bedeutungsvoll	63	ideenreich	58
professionell	57	handwerklich	58
handwerklich	50	originell	57
ästhetisch	49	authentisch	55
schön	48	ästhetisch	51

Der wichtigste Unterschied zwischen beiden Gruppen war die Gewichtung und damit die Reihenfolge der Kriterien: so bekommt ‚schön‘ in dem regulären Sektor die niedrigste Gewichtung, in dem nicht-regulären Sektor die höchste. Aber gerade über diese Gewichtung oder diese Reihenfolge liest man in den Subventionsberichten des Ministeriums nichts. Auch zeigten die Resultate dieser Forschung, dass es sich bei den Besuchern der nicht-regulären Aufführungen teilweise um eine andere soziologische Gruppe handelte: die Zuschauer im nicht-regulären Sektor sind, wie zu erwarten war, weniger lang ausgebildet, als die Besucher im regulären Sektor. Die Resultate machen klar, dass die Kriterien des Kulturrats, um bestimmte Aktivitäten im regulären Kulturbereich zu subventionieren, wie Professionalität, Aussagekraft, Ideenreichtum usw., nicht weniger in den nicht-subventionierten Bereichen für die dort Anwesenden gültig sind. Das heißt, objektivere Kriterien sind notwendig, um zu entscheiden, ob bestimmte Kulturbereiche subventioniert werden sollen oder nicht. Festzuhalten ist, dass es potentiell andere Zuschauergruppen gibt, die an kulturellen Aktivitäten interessiert sind, als die, die in den offiziellen Statistiken vertreten sind. Gerade die Entwicklungen im Kinder- und Jugendtheater in den Niederlanden seit den achtziger Jahren zeigen, dass es möglich ist, andere Zuschauergruppen für das Theater zu interessieren. Das Kinder- und Jugendtheater ist der Sektor in der Theaterlandschaft, in dem die Besucherzahlen, anders als beim Erwachsenentheater, in den letzten zwei Jahrzehnten um 50% gestiegen sind. Auch Erwachsene lieben die neuen Formen von Kinder- und Jugendtheater, die nichts mehr mit der Märchenkultur oder mit der moralistischen Pädagogik des Zeigefingers zu tun haben. Verschiedene Jugendtheater mussten die Maßnahme ergreifen, dass Erwachsene nur unter Begleitung eines Kindes eine solche Theaterraufführung besuchen dürfen, weil das Publikum sonst von zu vielen Erwachsenen dominiert worden wäre. Ironischerweise wurde gerade das Kinder- und Jugendtheater jahrelang nicht für das jährliche Theaterfestival in den Niederlanden eingeladen. Es wurde als nicht zugehörig zu dem Bereich der hohen Kunst eingestuft.

2. Dezentralisierung der Kulturpolitik – Maßnahmen zu mehr kultureller Demokratie

In Europa haben sich die Gedanken über Kulturpolitik in den letzten fünfzehn Jahren grundlegend geändert. Vor allem kann man Vorschläge oder Maßnahmen wahrnehmen, die die Merkmale einer kulturellen Demokratie verstärken können. Es handelt sich um Vorschläge oder Maßnahmen in die Richtung einer dezentralisierten Kulturpolitik. Kennzeichnend für diese Entwicklung ist eine neuere Publikation: das 2007 erschienene Buch *Guide to Citizen Participation in Local Cultural Policy Development for European Cities* von Jordi Pascual i Ruiz und Sanjin Dragojevič.² Es ist erschienen im Rahmen eines größeren Projekts von drei europäischen Kulturinstitutionen mit dem Titel *Active Citizens – Local Cultures – European Politics*. Eine Dezentralisierung der Kulturpolitik bedeutet für viele europäische Länder – wie Philipp Dietachmair von der European Cultural Foundation in der Einleitung dieses Buches schreibt – eine Änderung „von dem traditionellen Top-Down Modell, wobei Kulturpolitik [...] als eine schlichte Implementierung von aufklärerischen Einsichten der elitären Verwaltungsbeamten betrachtet wurde, zu einem neuen Prozess, in dem aktiv die Beziehungen zwischen Individuen, Gesellschaft und den Kapazitäten der Politik auf die kulturellen Bedürfnisse der Bürger zu reagieren“ Aufmerksamkeit erhalten (Dietachmair 2007: 3). Ein solcher Prozess sollte die Versuche der UNESCO und des Europarats unterstützen, die Beziehungen zwischen der lokalen und regionalen Entwicklung und der Kulturpolitik zu verstärken.

Auch die Vereinten Nationen, so erwähnt Pascual i Ruiz (2007: 19) haben in ihren Berichten bereits wiederholt betont, dass Regierungen und internationale Organisationen die Stimme der Städte anhören und mit Städten zusammenarbeiten sollen, weil die städtischen Behörden den Bürgern am nächsten stehen. Außerdem ist es im Hinblick auf Kultur wichtig uns zu vergegenwärtigen, dass die meisten Städte bereits viel länger als Nationalstaaten kohärente Kulturgebiete bilden. Außerdem wird auf der Ebene der Städte und der Regionen die kulturelle und ethnische Vielfalt in einer Gesellschaft spürbar. Auf dieser Ebene sind denn auch praktische

2 Es handelt sich um eine Veröffentlichung von drei europäischen Kulturinstitutionen: der Interarts Foundation (Barcelona), der Ecumest Association (Bukarest) und der European Cultural Foundation (Amsterdam).

Vorschläge und Lösungen notwendig. Die Städte sollten die „Gewächshäuser“ für Kultur werden, so nennt es Philipp Dietchamair (2007: 5) in seiner Einleitung. Und die aktive Beteiligung der Bürger bei der Ausarbeitung, Implementierung und Evaluation sieht er als ein Merkmal fortschreitender Demokratisierung (ebd.: 6).

Pascual i Ruiz beginnt seine Auseinandersetzung über die Notwendigkeit einer Dezentralisierung der Kulturpolitik nicht nur bei den Grundrechten des Menschen, sondern auch bei zwei neueren Erklärungen.³ Erstens mit dem Artikel aus der *Universal Declaration on Cultural Diversity* der Unesco von 2001. Dort heißt es: „Cultural diversity widens the options open to everyone [...] as a means of access to achieve a more satisfactory intellectual, emotional, moral and spiritual existence“ (Article 3). Zweitens weist Pascual i Ruiz auf einen Artikel in einer neueren Erklärung der Unesco über die Verbindung zwischen Kultur und Menschenrechten hin:

„Cultural diversity can be protected and promoted only if human rights and fundamental freedoms, such as freedom of expression, information and communication, as well as the ability of individuals to choose cultural expressions, are guaranteed. No one may invoke the provisions of this Convention in order to infringe human rights and fundamental freedoms as enshrined in the Universal Declaration of Human Rights or guaranteed by international law, or to limit the scope thereof“ (*Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expression* 2005; zit. n. Pascual i Ruiz 2007:13).

Es ist vielsagend, dass in einer Zeit, in der kulturelle Konflikte in Europa heftiger zu werden scheinen und Kunst und Kultur in verschiedenen Ländern Marketingprinzipien von kapitalistischen Unternehmen untergeordnet werden, diese Grundrechte der Menschen entweder noch einmal in Erinnerung gebracht werden oder noch einmal durch die UNESCO präzisiert und spezifiziert werden.

Was kulturelle Vielfalt in der Praxis genau bedeutet, hat das ERICarts Institute, das European Institute for Comparative Cultu-

3 In Bezug auf den Kulturbegriff selbst schreibt Pascual i Ruiz, dass es sinnvoll ist, wenn „das Verständnis von ‚Kultur‘ mehr in die Richtung von der ursprünglichen Bedeutung von einem dynamischen Prozess, ein Prozess, der Freiheit bewirkt“, interpretiert (Pascual 2007: 11) und in einen Zusammenhang mit der Kultivierung oder Pflege eines Individuums gebracht wird (ebd.: 19).

ral Research anhand von Analysen der nationalen politischen Programme erforscht. Drei unterschiedliche Bedeutungen wurden festgestellt, nämlich bezogen auf die Inhalte, die Entscheidungsträger, und die Akteure der Kunstsysteme:

„- a diversity of artistic and other cultural content which diverse audiences can have access to through the media or other distribution channels;
- the diversity of actors which are involved in decision-making, regulation and/or funding creators and their works;
- the pluralistic ethno-cultural identity and origin of cultural creators, producers, distributors and audiences“ (Pascual i Ruiz 2007: 21).⁴

Diese Interpretationen von kultureller Vielfalt benutzt Pascual i Ruiz als Grundlage für seine Vorschläge für die Beteiligung von Bürgern in der lokalen Kulturpolitik und für die Verstärkung der Rolle der Kultur in der EU. Er illustriert sein Anliegen mit einem Modell des australischen Forschers Jon Hawkins.

Die heutige Politik der EU ist laut Pascual (2007: 14) auf die drei Säulen *Ökonomie* (die Förderung von Wohlstand), *soziale Inklusion* (die Verteilung des Wohlstandes) und *Umwelt* (die Verantwortlichkeit für das Ökosystem) gestützt. Es sind diese Säulen, die die Grundlagen für die sogenannte Lissabon Strategie der EU bis zum Jahre 2010 waren:

„Schließlich kommt es darauf an, dass wir in Europa unsere Lebensqualität – und die unserer Kinder und Enkel – angesichts von Globalisierung, demografischem Wandel und umweltpolitischen Herausforderungen aufrechterhalten und verbessern können. Darum geht es letzten Endes bei der Strategie von Lissabon“ (Website der Europäischen Kommission).⁵

In dem 2001 veröffentlichten Buch *The fourth pillar of sustainability. Culture's role in public planning* hat Jon Hawkins vorgeschlagen, Kultur als vierte Säule hinzuzufügen. Kultur sollte nicht nur in die

4 Pascual i Ruiz weist auf eine ähnliche Dreiteilung in dem Bericht *Local Policies for Cultural Diversity* (hrsg. v. der UCLG's Working Group on Culture) hin.

5 Auf dem Gipfel in Lissabon 2000 haben die europäischen Regierungschefs die so genannte Lissabon-Strategie verabschiedet. Deren Annahme war, dass die EU, wenn sie „die richtigen Wirtschaftsreformen durchführt, [...] Europa eine Zukunft in Wohlstand und sozialer Gerechtigkeit im Einklang mit den Erfordernissen der ökologischen Nachhaltigkeit gewährleisten [kann]“ (ebd.). Diese Strategie wurde 2005 erneuert.

Sprache der Politiker zurückkehren, sondern auch in ihr Denken. Pascual i Ruiz sieht dafür als wichtigste Lösung die Beteiligung von Bürgern auf der lokalen Ebene, der Ebene ihrer direkten Umwelt. Beispiele einer solchen (Kultur-)Politik gibt die Veröffentlichung *Eurocult21 – Stories*, in der Europäische Städte Beispiele von *good practices* vorstellen. Aarhus, die Stadt, die eingangs bereits erwähnt wurde, berichtet, wie sie mit ihrer neuen Kulturpolitik versucht, die Beteiligung der Bürger bereits in der Planungsphase zu verstärken. Dazu ist ein System von Fokusgruppen ins Leben gerufen worden, wodurch die wichtigsten Interessengruppen in dieser Stadt ab 2004 in die Gestaltung der Kulturpolitik involviert wurden (*Eurocult21 – Stories* 2005: 14). Es handelt sich um die folgenden Interessengruppen: *Bildungswesen* (Vertreter von Bildungsinstitutionen und Kulturinstitutionen), *Business* (mit Repräsentanten von Handel und Industrie inkl. dem kommerziellen Kulturbereich), *Kulturelle Akteure* (Vertreter des Kunstbereiches und der Freien Gruppen); *Publikum* (die Vertreter von öffentlichen Organisationen aus dem Kulturbereich), und die *alderman* (für Schule und Kultur). Neben Fokusgruppen wurden noch eine Reihe anderer Veranstaltungen bezüglich einer zukünftigen Kulturpolitik organisiert, wie eine öffentliche Debatte über Kulturpolitik (woran sich 70 Bürger beteiligten), eine Survey-Forschung unter allen Bürgern der Stadt und eine Evaluation von allen existierenden kulturellen Institutionen.

Die Ergebnisse dieser Initiativen und Maßnahmen führten zu wesentlichen Änderungen in der Kulturpolitik, interessanterweise auch zu einer höheren Priorität und Aufmerksamkeit für Kultur in der ganzen Politik der Stadt. Wahrscheinlich weil sich so viele Interessengruppen oder Vertreter von Interessengruppen an dem Zustandekommen der Kulturpolitik beteiligt hatten und die Kulturpolitik, so wie sie jetzt verabschiedet wurde, ein gemeinsames Interesse wiederpiegelte.⁶

Für die Beziehung zwischen Politik, Kunst und Schule ist (vorläufig) festzuhalten:

- Bei einer Kulturpolitik in die Richtung einer kulturellen Demokratie ist es möglich, das Schulsystem bereits *vorab* an der Gestaltung der Kulturpolitik zu beteiligen, anstatt es erst *hinterher* auf die Resultate von Kulturpolitik reagieren zu lassen.

6 Leider gibt es im Moment noch keine Veröffentlichung mit Evaluationen dieser neuen Gestaltung der Planungsweise im Bereich der Kulturpolitik.

Das Schulsystem kann auf diese Weise die Kulturpolitik proaktiv mitbestimmen.

- In der Praxis der Kulturpolitik gibt es bereits sehr viele Initiativen, die vielleicht nicht unter dem Label kultureller Demokratie eingeführt worden sind, die aber auch eine aktive Beteiligung von Bürgern und Interessengruppen in der Gesellschaft bei der Kulturpolitik anstreben und dabei auch eine offene Auffassung von Kultur akzeptieren. Hier ist der Austausch von Erfahrungen, von *good practices*, wichtig, damit nicht jede Stadt das Rad neu erfinden muss. Solche Erfahrungsberichte sind dringend notwendig, um Politikern bessere Instrumente und konkretere Argumente bieten zu können.
- Wesentlich bei solchen Verfahren, die mehr Bürger bei der Gestaltung der Kulturpolitik einbeziehen, ist natürlich die Auffassung von Demokratie, die man vertritt. Wenn man Demokratie im Bereich von Kultur nur von Mehrheitsentscheidungen abhängig machen würde, könnte das zu Entscheidungen führen, die in einem gespannten Verhältnis zu dem zuvor erwähnten Grundrecht der Menschen auf Beteiligung an Kultur stehen.

3. Kunst/Kultur und Schule

Die erwähnten Vorschläge für eine mögliche neue Kulturpolitik der EU bieten die Möglichkeit, Schule und Kunst/Kultur mehr aufeinander zu beziehen. Problem ist, dass es (noch) sehr wenig vergleichende Forschung gibt über Theorie und Praxis der Relation zwischen Kunst/Kultur und Schule in den Mitgliedstaaten der EU. Veröffentlichungen gibt es vor allem im Zusammenhang mit zwei internationalen Konferenzen: *A Must or a- Muse. Arts and Culture in Education* (Rotterdam 2001; vgl. Cultuurnetwerk Nederland 2002) und *Culture and School. Policies for Arts and Heritage Education across the European Union* (Den Haag, 2004; vgl. Cultuurnetwerk Nederland 2004a; Cultuurnetwerk Nederland 2004b). Diese beiden internationalen Konferenzen sind vom Ministerium für Bildung und Kultur in den Niederlanden organisiert worden, um die Entwicklung und Implementierung des größten Projekts der niederländischen Schulgeschichte zu begleiten, nämlich die Verbindung von Kultur und Schule: Seit 1997 wird für alle Schul-

systeme und für alle Stufen dieser Schulsysteme ästhetische und kulturelle Bildung (CKV) eingeführt.

Als Vorbereitung für die Konferenz 2004 und als Fortsetzung der Konferenz 2001, *A Must or a-Muse*, ist eine orientierende Forschung durchgeführt worden über die Beziehung zwischen ästhetischer und kultureller Bildung und Bildung im Bereich der kulturellen Erbgüter einerseits und den Schulen in der EU andererseits. Problem bei einer solchen Forschung ist natürlich auch wieder die semantische Elastizität der Begriffe „Kunst“ und „Kultur“. Das ist der Grund dafür, dass die bisherigen Forschungen nur als eine erste Inventarisierung betrachtet werden kann. Als Beispiele für das, was man unter ästhetischer und kultureller Bildung verstehen kann, hatten die Forscher die folgenden Definitionen in ihren Fragebogen aufgenommen:

- „- all forms of education in which the arts and cultural heritage are involved;
- all forms of education in which the arts or creative skills and techniques are involved;
- all forms of education in which the arts or creative skills and techniques are the main objectives of the education“ (Cultuurnetwerk Nederland 2004¹: 35).

Vor allem die erste Definition „Unterricht in denen die Künste und kulturelle Erbgüter eine Rolle spielen“ ist problematisch. Wenn im Geschichtsunterricht der Name von Rembrandt, Van Gogh oder Mondriaan erwähnt wird, kann man dann bereits von ästhetischer und kultureller Bildung sprechen? Aber auch trotz solcher Einschränkungen hat die Forschung einen wichtigen Schritt getan, um mehr Einsicht in die Rolle der ästhetischen und kulturellen Bildung in der EU zu bekommen.

Ich fasse einige der wichtigsten Ergebnisse im Zusammenhang mit ästhetischer und kultureller Bildung zusammen:⁷

- alle Länder kümmern sich – so haben sie in den Fragebogen angegeben – um ästhetische und kulturelle Bildung;
- beinahe alle Länder verstärken die ästhetische und kulturelle Bildung in den Schulen oder planen, solches zu tun;
- in Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland und Estland spielt ästhetische und kulturelle Bildung außerhalb des

⁷ Im Bericht ist von „Arts and heritage education policies“ die Rede.

Lehrplans eine große Rolle (Cultuurnetwerk Nederland 2004a: 32).

Die Forscher haben auch nach der Bedeutung, die die Mitgliedstaaten der ästhetischen und kulturellen Bildung beimessen, gefragt. Eine Zusammenfassung gibt Tabelle 3. Wenn man die ersten zwei Zeilen über kulturelle Bildung („Arts education“) betrachtet, kann man feststellen, dass für die Grundstufe acht Länder kultureller Bildung eine hohe Priorität beimessen und für die Sekundarstufe nur zwei. Wenn man vereinfacht die erste und die zweite Priorität als hohe Priorität betrachtet; und die dritte und vierte Priorität als niedrige, dann kann man feststellen, dass ästhetischer Bildung in der Primärstufe noch immer von mehr Ländern eine höhere Priorität beigemessen wird als in der Sekundarstufe.

Tabelle 3: Priorität für kulturelle Bildung (laut den EU-Staaten: die Zahlen geben die Anzahl der Staaten an, die eine bestimmte Priorität gewählt haben; aus: Cultuurnetwerk Nederland 2004a: Tabelle 1)

	Priorität			
	1.	2.	3.	4.
Arts education in primary education	8	6	10	1
Arts education in secondary education	2	9	12	2
Heritage education in the primary education	8	5	8	4
Heritage education in the secondary education	2	7	13	3

Pflichtfach oder Wahlfach

Die Forscher haben zudem analysiert, inwieweit Fächer, die sich im Prinzip mit ästhetischer und kultureller Bildung beschäftigen, Pflichtfach oder Wahlfach sind. Diese Ergebnisse sind in Tabelle 4 zusammengefasst.

In der linken Spalte sind die Fächer in der Reihenfolge aufgelistet, in der sie am häufigsten als Pflichtfach in der Primärstufe durch die Länder der EU erwähnt worden sind. Unter *Primary Education* sieht man die Zahlen der Länder, die das Fach als Pflichtfach oder als Wahlfach in der Primärstufe eingeführt haben.

Unter *Secondary Education* sind die gleichen Ergebnisse für die Sekundarstufe erwähnt. Aber hier natürlich nicht in der Reihenfolge der Frequenz der Pflichtfächer.

Auffällig ist, dass Musik am häufigsten von allen Fächern in der Primärstufe ein Pflichtfach ist. Wenn man dieses Ergebnis mit den Fächern Theater/Drama und Tanz vergleicht, ist der Unterschied alarmierend: in allen Ländern ist Musik ein Pflichtfach in der Primärstufe, während dies für Theater/Drama nur auf ein wenig mehr als einem Drittel der Länder zutrifft. Dramatisch sieht die Lage auch für das Fach Theater/Drama in der Sekundarstufe aus. Nur in 20% der Länder ist Theater/Drama ein Pflichtfach. Allerdings ist hier die Zahl von Musik auch erheblich gesunken: von 23 auf 13, d.h. also fast auf die Hälfte der Länder. Aber sogar das ist beinahe dreimal so viel wie bei dem Fach Theater/Drama. Auf Grund dieses Überblicks kann man nur die Schlussfolgerung ziehen, dass es großen Handlungsbedarf gibt, um Theater/Drama als ein Fach, das alle Künste und Kompetenzen zusammenbringen kann, mehr ins Zentrum der Bildung zu rücken.

Tabelle 4: Vergleich Pflichtfach/Wahlfach in der Grund- und Sekundärstufe (laut der Mitgliedstaaten der EU; aus: Cultuurnetwerk Nederland 2004;: Tabelle 14 u. 15)

Course	Primary education			Secondary education		
	Rank			Rank		
		compulsory	optional		compulsory	optional
Music	1	23	2	8	13	13
Drawing	2	22	1	5	15	9
Language	3	22	1	1	21	3
History	4	21	2	3	18	4
Literature	5	20	3	2	20	2
Handicrafts	6	19	5	13	8	10
Geography	7	19	4	4	18	3
Social Studies	8	15	4	7	14	5
Arts education	9	13	7	6	14	5

Sculpture	10	12	10	9	11	12
Dance	11	9	13	11	8	13
Drama	12	9	12	14	5	16
Audiovisual arts	13	9	10	12	8	12
Heritage education	14	9	6	10	9	5
Textile techniques	15	8	12	15	3	11

Als Beispiel, wie in einem Land versucht wird die ästhetische und kulturelle Bildung strukturell in den Schulen zu integrieren, einige Bemerkungen über das „Kultur und Schule“-Projekt in den Niederlanden, das bereits in einer anderen Veröffentlichung kurz vorgestellt worden ist (Schoenmakers 2005). Nicht alle Details werden hier wiederholt, nur die Hauptelemente nochmals kurz zusammengefasst und mit neuen Ergebnisse ergänzt.

Kulturpolitik und Bildungspolitik sind 1996 in dem neuen Programm ‚Kultur in der Schule‘ miteinander verbunden worden. Ziel war, und ist noch immer, die große Trennung in der Gesellschaft zwischen Initiativen im Bereich der Kultur und im Bereich der Bildung aufzuheben. Die zwei Ministerien (Kultusministerium und Bildungsministerium) waren bereits in einer Vorphase zusammengefügt worden. Dieses neue Programm beinhaltet, dass Schüler sich praktisch, rezeptiv und reflexiv mit Kunst und Kultur auseinandersetzen. Kennzeichnend für die Organisation des Programms ist, dass eine einzigartige Kooperation zwischen Schulen, Künstlern, Kunstinstitutionen, Universitäten, Forschungsinstituten und Kulturpolitikern zustandegekommen ist: Die Schulen betreuen die Schüler und suchen dabei Partner bei den Künstlern und Kunstinstitutionen, die spezielle Programme für Schulen entwickeln, wofür sie extra Subventionen bekommen können. Die Kunstinstitutionen und die Universitäten entwickeln Studienmaterialien und organisieren Schulungen für die Lehrer. Auch analysieren die Universitäten, eventuell in Zusammenarbeit mit anderen Forschungsinstitutionen, was die tatsächlichen Ergebnisse bei den Schulen in diesem Bereich sind. Weiterhin ist ein Koordinations- und Expertisezentrum, das *Kulturnetzwerk der Niederlande*, gegründet worden, das Materialien und Forschungsergebnisse für alle Beteiligten zur Verfügung stellt (s. Cultuurnetwerk Nederland

2008; Cultuurnetwerk Nederland (Hrsg.) 2002b; 2004c; Haanstra et al. 2002; 2006).

Kennzeichnend für die Inhalte der ästhetischen und kulturellen Bildung (CKV) sind:

- Es handelt sich nicht nur um hohe Kunst, auch Werke oder Events, die als zur Populärkultur gehörig betrachtet werden, können Thema der Lehre sein. Kriterium ist nur, dass die gewählten Werke, Events oder Veranstaltungen „von einer anerkannten Qualität“ sein sollten.
- Schüler bekommen Scheine, mit denen sie kulturelle Veranstaltungen ihrer eigenen Wahl besuchen können. In Absprache mit ihren Lehrern machen sie einen Plan für ein vielfältiges Menu aus dem kulturellen Angebot. Seit September 2008 haben sie dafür eine kulturelle *credit card* bekommen, womit sie Veranstaltungen frei oder zu reduzierten Preisen besuchen können.

Das Programm ist völlig dezentralisiert: nur die Stundenzahlen und Beurteilungskriterien sind festgelegt. Den Schulen ist aber geraten worden die Bildung nicht ad hoc zu organisieren, sondern mit Künstlern und Kulturinstitutionen längerfristige Programme zu verabreden.

2004 hatten 21% der Schulen ein Programm für ästhetische Bildung formuliert; 2007 hat sich diese Zahl mehr als verdoppelt: 45 % der Schulen hatten letztes Jahr ein Programm für ästhetische und kulturelle Bildung verabschiedet. Schulen, die eine mehrjährige Planung für die ästhetische und kulturelle Bildung entwickelt haben, haben sich seit 2004 (nur 185 Schulen) mehr als verdoppelt – auf 37% im Jahr 2006. Mehr als die Hälfte der Schulen (54%) hatte 2006 einen Kulturkoordinator ernannt. Zwei Jahre davor war das nur ein Drittel der Schulen (Drenth/Van der Zant 2007). Die Resultate zeigen, dass in relativ kurzer Zeit große Fortschritte bei einer strukturellen Implementierung der ästhetischen Bildung gemacht worden sind.

Das größte Problem, von dem immer wieder zu hören ist, ist, dass die Lehrer überfordert werden, weil das ganze Programm in personaler Hinsicht kostenneutral durchgeführt werden sollte. Das ist der Grund, dass Lehrer froh sind, dass Lernpakete und Lehrmaterialien von anderen vorbereitet werden.

Epilog

Bei den Beziehungen zwischen Politik, Kultur und Schule konnten Ansätze für grundlegende Änderungen festgestellt werden. Seit den neunziger Jahren finden Diskussionen über Kulturpolitik statt, die auch Fragen einbeziehen wie: Wer bestimmt was Kunst ist, was ist im Bereich von Kultur notwendig und wie reagiert man im Kulturbereich auf die Multikulturalität der Gesellschaft? Dabei wird in den kulturpolitischen Diskussionen mehr denn je auf allgemeine Grundlagen zurückgegriffen, wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte oder die Unesco-Erklärungen über kulturelle Vielfalt. Es wäre für die Kulturpolitik und die Konsequenzen dieser Politik erfrischend, regelmäßig zu solchen Grundlagentexten zurückzukehren. Man kann sich sogar vorstellen, dass es sinnvoll wäre, wenn in allen kulturpolitischen Programmen klar gemacht wird, wie man mit kultureller Vielfalt und dem Grundrecht von Menschen auf Kulturteilnahme umgeht.

Vorschläge für eine weitgehende Dezentralisierung der Kulturpolitik geben eine wichtige Zielrichtung vor. In den neuesten kulturpolitischen Schriften wird für die EU eine dezentralisierte Kulturpolitik vorgeschlagen, wobei Kultur als ebenso wichtig betrachtet wird wie die ökonomische, die soziale und die Umwelt-Politik. Dabei sollte die Kulturpolitik sich auf die lokale Ebene konzentrieren, weil auf dieser Ebene mögliche Konflikte zwischen kulturellen Identitäten verhandelt werden müssen. Ein solcher Umgang mit Kultur wird gerade als ein Merkmal von fortgeschrittener Demokratisierung, nämlich kultureller Demokratie, betrachtet. Auf lokaler Ebene ist die konkrete Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Interessengruppen der Bevölkerung relativ einfach zu realisieren, zum Beispiel auch in Zusammenarbeit mit Schulen, wo man die Wünsche, Probleme und Präferenzen der zukünftigen Kulturteilnehmer am besten einbeziehen kann.

Zur Beziehung zwischen Kunst/Kultur und Schule konnte festgestellt werden, dass alle EU-Länder versichern, dass sie sich um ästhetische und kulturelle Bildung kümmern und die Verbindung zwischen Kultur und Schule verstärken möchten. Welcher Kunst- und Kulturbegriff hinter diesen Gedanken steckt, bleibt leider unklar. Hier sind mehr detaillierte Forschungen nötig, um die Vergleichbarkeit und Klarheit der Ergebnisse zu verbessern.

Was die einzelnen Kunstdisziplinen betrifft, war es schockierend zu sehen, dass dem Fach Theater/Drama im Vergleich zu allen anderen Kunstdisziplinen in der EU strukturell am wenigsten Aufmerksamkeit zukommt. Hier sind dringend strukturelle Maßnahmen geboten. Wichtig wäre allerdings, Initiativen im Bereich von Darstellendem Spiel und Theater und Schule allgemein auszubauen und zu verstärken, so dass sie zum Beispiel als europäisches Experimentierfeld mit Projektnetzwerken von Schulen, Universitäten, Theatern und Theaterorganisationen funktionieren können, wobei die existierenden Infrastrukturen optimal genutzt werden und Kunst und Kultur auch im theatralen Bereich zu selbstverständlichen Elementen der Bildung, sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern, gemacht werden.

Literatur

- Bevers, Ton/Ernst, Karlijn (2001): „In-school arts and cultural education in Dutch secondary education.“ In: Cultuurnetwerk Nederland (Hrsg.) (2002¹): A Must or A-muse: Arts and Culture in Education. Policy and Practice in Europe. Conference Reader. Rotterdam: Boekmanstichting, S. 73-115.
- Blij, M. van der (1995): De kunstmatige kloof. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar het bestaan van een duale structuur van het podiumkunstenveld in Nederland. Amsterdam: Boekmanstichting.
- Cultuurnetwerk Nederland (Hrsg.) (2002a): A Must or A-muse: Arts and Culture in Education. Policy and Practice in Europe. Conference Reader. Rotterdam: Boekmanstichting.
- Cultuurnetwerk Nederland (Hrsg.) (2002b): Zicht op... cultuureducatie in het voortgezet onderwijs. Utrecht.
- Cultuurnetwerk Nederland (Hrsg.) (2004a): Culture and school. A Survey of Policies for Arts and Heritage Education across the European Union/La culture et l'école. Un aperçu des politiques d'enseignement artistique et du patrimoine au sein de l'union Européenne. Utrecht.
- Cultuurnetwerk Nederland (Hrsg.) (2004b): Culture and school. Policies for Arts and Heritage Education across the European Union. Report European Conference/La culture et l'école. Un aperçu des politiques d'enseignement artistique et du patri-

- moine au sein de l'union Europeenne. Rapport de la conference europeenne. Utrecht.
- Cultuurnetwerk Nederland (Hrsg.) (2004c): Zicht op... cultuureducatie en basisonderwijs: beleid en praktijk. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites. Utrecht.
- Cultuurnetwerk Nederland (Hrsg.) (2008): Activiteitenplan Cultuurnetwerk Nederland 2009-2012. Utrecht.
- Dietachmair, Philipp (2007): „Introduction.“ In: Pascual i Ruiz, Jordi/Dragojevic, Sanjin (Hrsg.): Guide to Citizen Participation in Local Cultural Policy Development for European Cities. Barcelona/Bukarest/Amsterdam: Interarts Foundation/ECUMEST Association/European Cultural Foundation, S. 5-9.
- Dragojevic, Sanjin (2007): „How to create participative (urban) cultural policy.“ In: Pascual i Ruiz, Jordi/Dragojevic, Sanjin (Hrsg.): Guide to Citizen Participation in Local Cultural Policy Development for European Cities. Barcelona/Bukarest/Amsterdam: Interarts Foundation/ECUMEST Association/European Cultural Foundation, S. 40-67.
- Drenth, Marjon/van der Zant, Peter (2007): Zijn ze al verder? Eindrapport van de tweede meting Cultuureducatie in de provincie Noord-Holland bij scholen en gemeenten. Gouda: Bureau ART.
- Eurocult21 (2005): Compendium. Urban Cultural Policy Profiles. Helsinki: Lasipalatsi Media Centre.
- Eurocult21 (2005): Integrated Report. Helsinki: Lasipalatsi Media Centre.
- Eurocult21 (2005): Stories. Helsinki: Lasipalatsi Media Centre.
- Europäische Kommission: Website: http://ec.europa.eu/growthandjobs/faqs/background/index_de.htm (aufgerufen am 23.10.2008 um 10:30 Uhr).
- European Task Force on Culture and Development (1997): In From the Margins. A contribution to the debate on culture and development in Europe. Straßburg: Council of Europe.
- Europe, Council of/ERICarts (Hrsg.) (2008): Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe, 9th edition. Straßburg/Bonn.
- Girard, Augustin (1972): Cultural development: experiences and policies. Paris: Dalloz.

- Haanstra, Folkert/Damen, Marie-Louise (2006): Onderzoek naar kunst- cultuureducatie 2000-2005. Achtergronden en literatuur. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, Folkert/Henrichs, Hendrik/Damen, Marie-Louise (2002): Een kwarteeuw onderzoek naar kunst en cultuureducatie in Nederland. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hagenaars, Piet/Lieftink, Judit (Hrsg.) (2004): Beroep: Docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hawkes, Jon (2001): The Fourth Pillar of Sustainability: Culture's essential role in public planning. Melbourne: Common Ground & the Cultural Development Network.
- Langsted, Joern (1990): „Studying modern cultural policy.” In: Sauter, Willmar (Hrsg.): New Directions in Theatre Research. Proceedings of the XIth FIRT/IFTR Congress (Selection). Copenhagen: Munksgaard, S. 162-165.
- Pascual i Ruiz, Jordi (2007): „On Citizen Participation in Local Cultural Policy Development for European Cities.” In: Pascual i Ruiz, Jordi/Dragojevic, Sanjin (Hrsg.), S. 10-39.
- Pascual i Ruiz, Jordi/Dragojevic, Sanjin (Hrsg.) (2007): Guide to Citizen Participation in Local Cultural Policy Development for European Cities. Barcelona/Bukarest/Amsterdam: Interarts Foundation/ECUMEST Association/European Cultural Foundation.
- Schoenmakers, Henri (2005) „Das Welttheater in der Schule - Die Schule im Theater der Welt.” In: Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Linck, Dieter/Schröer, Andreas/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim/München: Juventa, S. 195-214.
- Zant, Peter van der (2004). Hoeveer zijn ze al? Eindrapport van de nulmeting Cultuureducatie in de provincie Noord-Holland bij scholen en gemeenten. Gouda: Bureau ART.

Schulkünste

1. Alarm

Die im internationalen Vergleich schwachen Studenten- und Akademikerquoten, die im Durchschnitt mäßigen bis miserablen PISA-Ergebnisse und die darin obendrein zugleich sichtbar gewordene radikale soziale Ungleichheit, die misslingende schulische Integration der Migrantenkinder, die Gewaltexzesse an manchen Schulen, die katastrophale Ausbildungssituation bei den leistungsschwachen Jugendlichen und viele weitere Alarmmeldungen bilden den Hintergrund der aktuellen Debatten über neue pädagogische Ansätze in der Bildung. Neuerdings wird auch gerne Hirn-Alarm gegeben; da heißt es dann, dass die Schule nicht hirngerecht sei und dass die Schüler nicht hirngerecht lernten. Was immer das bedeuten mag: das entscheidende Datum ist jedenfalls die ungeheure Plastizität des menschlichen Hirns und des Menschen. Relevante Mutationen hat es bekanntlich seit mehreren 10000 Jahren nicht gegeben; wir alle hätten mit unserer genetischen Ausstattung auch in der Steinzeit leben können. Pädagogisch bedeutsam sind also erst einmal die schier unendlichen kulturellen Möglichkeiten des Menschen. Man tut also gut daran, nach einer menschengerechten Schule zu fragen: Von der Schule werden (mit Recht) bessere Bildung und bessere Erziehung gefordert.

2. Die Adressaten der Forderungen

Forderungen an die Schule sind einerseits Forderungen an Politik und Verwaltung, andererseits Forderungen an Lehrerinnen und Lehrer, aber auch an die Eltern. Vor allem aber sind es Forderungen an die Schüler.

Politik und Verwaltung sind im Blick auf die Rahmenbedingungen der Schule gefordert; sie müssen die für die pädagogische Entwicklung nötigen finanziellen und administrativen Ressourcen bereitstellen: Das Bildungswesen ist seit Jahrzehnten chronisch

unterfinanziert und überreguliert. Bei dem Dauerskandal der Unterfinanzierung im öffentlichen Bildungswesen wird es voraussichtlich auf absehbare Zeit bleiben; allen Beteuerungen zum Trotz gelten Bildung und Wissenschaft politisch noch immer nicht als das Wichtigste. Ob es wirklich gelingen wird, die Überregulierung abzubauen, ist im Moment noch nicht endgültig vorherzusagen; immerhin gab und gibt es deutliche Bemühungen um eine selbständigere Schule.

Die Lehrerinnen und Lehrer gestalten unter gegebenen, im Kern nicht von ihnen zu verantwortenden äußeren Rahmenbedingungen den schulischen Alltag mit und für ihre Schülerinnen und Schüler. Sie leisten dabei unglaublich viel; der Beruf ist äußerst fordernd und auch anstrengend; aber sie leisten häufig das Falsche. Um nur auf einen einzigen Punkt hinzuweisen: Wenn die Energie, die in die akribische Benotung, also in die Auslese gesteckt wird, in die Förderung gesteckt würde, stünde es wesentlich besser um die Schule in Deutschland. Bayern hat da ein besonderes Problem – die Durchfallerquote ist hier laut Bildungsbericht 2006 mit 4,1 % mehr als doppelt so hoch als im benachbarten, befreundeten Baden-Württemberg (mit 1,9%). Dass Schule sehr viel besser ganz ohne Sitzenbleiben funktionieren kann, zeigen die PISA-Gewinner-Länder: In Finnland, Schweden, Kanada, Japan, Korea gibt es dieses System einfach nicht.

Von den Eltern wird erwartet, dass sie ihre Kinder zur Schulreife erziehen und dass sie in der Schulzeit der Kinder die Schulkarriere unterstützend begleiten. Das bedeutet in der Halbtagschule häufig den Einsatz als Nachhilfe-/Hilfslehrer. Die Kinder der Eltern, die diese Leistungen nicht erbringen können, stellen in der Regel zumindest mehrheitlich die Schulversager. Besonders betroffen sind die Unterschichtbuben; am härtesten trifft es Migrantenbuben aus Unterschichtmigrationsfamilien. Auch hier zeigt der internationale Vergleich, dass dies keineswegs so sein muss: Deutschland hat hier extrem schlechte Werte. Eine Ganztagschule mit integrativem Förderunterricht kann ein hoch wirksames Gegenmittel gegen solche Entwicklungen darstellen. Die Ausweitung von Ganztagsangeboten und Ganztagschulen steht ohnehin auf der Tagesordnung.

Und die Schüler? Ich greife nur einen einzigen Aspekt aus dem Unterrichtsalltag heraus: Die Schüler sollen dem Lehrer die Freude machen, sich mit ihren Erfahrungen, Erlebnissen, Gefüh-

len und Gedanken in den Unterricht einzubringen; und sie sollen gleichzeitig die artifizielle und formalisierte Struktur der unterrichtlichen Kommunikation beachten (und dazu noch die Aufmerksamkeit auf das Erlernen sprachlicher und sozialer Fertigkeiten richten). Sie sollen sich, mit Kant gesprochen, diszipliniert, kultiviert und zivilisiert verhalten, damit sie diszipliniert, kultiviert und zivilisiert werden können, um schließlich mündig zu werden – die pädagogische Paradoxie also der „Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange“. – Dass das Unterrichtsgespräch als Lehrform nach wie vor im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht, wissen wir aus zahllosen Untersuchungen. Im Unterrichtsgeschehen gilt dabei in der Regel das von Grell nach Flanders dargestellte „Gesetz der zwei Drittel“ im Blick auf die Verteilung der Redezeiten:

„Zu etwa zwei Drittel der Zeit einer durchschnittlichen Unterrichtsstunde spricht irgendjemand. Die Wahrscheinlichkeit, dass dies der Lehrer ist, ist zwei zu eins. Und wenn der Lehrer spricht, dann bestehen etwa in der Regel zwei Drittel seines Verbalverhaltens aus Lehrervortrag, Anweisungen und Kritik an den Schülern“ (Grell 1974, S. 62).

Eine durchschnittliche Schulstunde dauert 45 Minuten. 30 Minuten Redezeit, 20 Minuten für den Lehrer, davon 13 Minuten Vortrag, Anweisungen, Kritik – bleiben dem Lehrer 7 Minuten für Gespräch und Austausch. 10 Minuten für die Schüler, bei 30 Schülern (eine sehr positive Annahme) $1/3$ Minute für jeden Schüler – dass sich das in Wirklichkeit natürlich ganz anders verteilt, ist freilich allgemein bekannt. Der Lehrer redet mit der ganzen Klasse, sein Partner ist der „Klassendurchschnitt“, der imaginäre Durchschnittschüler; aber den gibt es gar nicht, es gibt nur 30 Kinder oder Jugendliche mit höchst unterschiedlichen Geschichten, Erfahrungen, Perspektiven, Fähigkeiten, Träumen etc. Aber in der normalen Unterrichtssituation kann der Lehrer es gar nicht schaffen, auf diese Individuen als Individuen wirklich einzugehen. – Die Schüler werden also in kommunikativer Hinsicht zugleich überfordert und unterfordert – man will zu viel von ihnen, und zu wenig. Die einen schaffen es, mit dieser widersprüchlichen Anforderung umzugehen, und die anderen nicht. Das Ergebnis ist die schulische Selektion. Aber die Öffentlichkeit und die Schule erwarten, dass alle es schaffen, und nennen die, die es

nicht schaffen, „Schulversager“. Man darf sich durchaus fragen, wer da versagt.

3. Die Aufgaben der Schule

In der bildungssoziologischen Schulforschung werden häufig fünf gesellschaftliche Funktionen der Schule unterschieden, die Qualifikations-, die Selektions-, die Integrations-, die Legitimations- und die Kustodialfunktion: Die Schule qualifiziert den gesellschaftlichen Nachwuchs für die verschiedenen Lebensbereiche, sie sortiert ihn dabei nach dem Leistungsprinzip, sie führt die nachwachsende Generation in die Gesellschaft ein, sie legitimiert dem Nachwuchs gegenüber die Prinzipien des gesellschaftlichen Zusammenlebens und sie sorgt für eine ungefährdete „Aufbewahrung“ der Kinder und der Jugendlichen. Mit diesen Funktionsbestimmungen versucht man, soziologisch die Rolle und die Leistungen der Schule für die Gesellschaft zu beschreiben.

Es ist nützlich, sich diese gesellschaftlichen Funktionen klar zu machen, aber es ist wichtig, sie nicht mit pädagogischen Zielen oder Aufgaben zu verwechseln. Denn aus den soziologisch bestimmten Funktionen lassen sich die pädagogischen Aufgaben keineswegs „ableiten“ – sonst gäbe es z.B. die Vielfalt der Bildungssysteme allein in Deutschland (oder gar in Europa und der Welt) nicht. In dieser Vielfalt äußert sich bereits das Möglichkeitspektrum. Dieses wird jedoch noch viel weiter, wenn man nicht nur die Vielfalt des Vorhandenen, sondern auch die Vielfalt des Denkbaren, Wünschbaren und Möglichen bedenkt, also die Schule nicht nur von ihren Funktionen, sondern vor allem von ihren Zielen her denkt.

Die Schule ist nicht nur für die Gesellschaft der Erwachsenen da, sondern in erster Linie für die Kinder und Jugendlichen, die sie zu fördern und zu betreuen hat, indem sie ihnen Möglichkeiten und Perspektiven für ihre Erziehung, Bildung und Entfaltung eröffnet. Bildungspolitisch geht es daher darum, diese Perspektive des Interesses der Kinder und Jugendlichen an ihrer eigenen Bildung zur Geltung zu bringen. Die pädagogische Aufgabe besteht also darin, jedem einzelnen Kind das wichtigste Wissen und Können der Erwachsenenwelt nahezubringen, bei den Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, Computer, Englisch) angefangen und bei Mathematik, den Künsten, dem Sport und der Geschichte

noch lange nicht zu Ende. Zugleich geht es um die Förderung der künstlerischen, wissenschaftlichen, sozialen Erfindungskraft und des Erfindungsinteresses, um Kreativität und Bereitschaft zur Innovation. Dabei gilt es, nicht nur die Sach- und Fach-, sondern auch die Ich- und die Sozialkompetenz jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen nachhaltig zu fördern. Der Sinn des Unternehmens liegt darin, dass das Kind allmählich die Fähigkeiten erwirbt und das Interesse entwickelt, an der Welt der Erwachsenen aktiv und passiv teilzuhaben, in Arbeit und Beruf, Kunst und Kultur, Politik und Gesellschaft, Wissen und Glauben, schließlich auch im Alltag und in der Freizeit. Erziehung zur politischen und ökonomischen Mündigkeit, Bildung als lebensbegleitender, nicht abschließbarer Prozess der eigenen kulturellen und moralischen Entwicklung, Entfaltung der Person als Umgang auch mit den inneren, seelischen Spannungen und Ambivalenzen zielen auf diese Teilhabefähigkeit und die Entwicklung des Teilhabeinteresses und damit auf die Entwicklung der Person. Das pädagogische Problem besteht dabei vor allem darin, dass das Lehren und Lernen nur mit dem Kind oder dem Jugendlichen zusammen möglich ist, da das Kind in jedem Fall selber lernen muss – Erziehung ist eben kein technischer Vorgang. Der Lehrer soll das Kind auf den Weg der Bildung und dabei möglichst zum Erfolg bringen; das ist seine pädagogische Aufgabe. Aber das Kind muss das selber wollen und selber tun. Genau deswegen und dafür braucht es die Hilfe des Lehrers. Auf die entscheidende Komplikation, dass sich Bildungsereignisse nicht erzwingen lassen – und zwar weder vom Lehrer noch auch vom Kind –, sondern nur unterstützt und ermöglicht werden können, sei immerhin hingewiesen: Die neue Erkenntnis, die neue Einsicht, das erste Gelingen der praktischen Übung ereignen sich im „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ (Copei 1930); das lässt sich nicht fest planen – auch wenn es, gewiss, hohe Wahrscheinlichkeiten gibt, die in den Lehrtraditionen ihren Ausdruck gefunden haben. Aber es bleibt immer ein kontingentes Moment dabei erhalten; der Bildungsprozess beruht, wie wir seit Humboldt wissen, immer auf der Wechselwirkung zwischen der gleichzeitigen Entwicklung von Ich und Welt (Liebau/Klepacki/Zirfas 2009). In der bisher immer noch üblichen normalen unterrichtlichen Kommunikationssituation ist es dem Lehrer nur äußerst eingeschränkt möglich, individuelle Hilfen zu geben – siehe oben.

Man kann schon an dieser Stelle sehen, dass sich die pädagogische Aufgabe der Förderung mit der gesellschaftlichen Funktion der Auslese kneift. Und man kann sich leicht vorstellen, wie schwierig diese Aufgabe der Förderung angesichts der immer weiter wachsenden sozial-kulturellen Heterogenität der Kinder und Jugendlichen ist.

Ein Schulwesen, das die Auslese sehr stark akzentuiert, produziert Gewinner und Verlierer – auf Dauer allerdings vor allem Verlierer. Angesichts der demographischen Entwicklung stellt die Akzentuierung der Auslese mit ihren insgesamt äußerst negativen Folgen eine Schwerpunktsetzung dar, die aus vielerlei Gründen pädagogisch unerträglich ist. Es geht also darum, die Förderung zu stärken, und damit zugleich darum, die Schule insgesamt zu pädagogisieren, d.h. im pädagogischen Sinne zu kultivieren. Förderung bezieht sich als grundlegendes pädagogisches Prinzip dabei auf alle Schüler, die schwachen wie die guten, besonders aber auch auf die „mittleren“, die die große Mehrheit bilden, aber in den öffentlichen Debatten nur sehr selten vorkommen. Jeder Schüler, jede Schülern hat das Recht auf eine individuelle, auf die persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen abgestimmte Förderung.

4. Erziehung, Bildung, Entfaltung

In den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder finden sich sehr gute und tragfähige Formulierungen des Bildungsauftrags. So finden sich z.B. im Artikel 131 der Bayerischen Verfassung folgende Formulierungen:

- „(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
- (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.
- (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerverständigung zu erziehen.

(4) Die Mädchen und Buben sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.“¹

Wenn man dieses geltende Recht umsetzt, hat man eine pädagogische Schule:

- eine Arbeitsschule, in der Wissen und Können vermittelt werden, in der es also nicht nur um Wissen und Theorie, sondern auch um Praxis und Erfahrung geht, für deren Unterricht also Handlungs- und Schülerorientierung selbstverständlich sind,
- eine Persönlichkeitsschule, in der die Entfaltung der Person (Herz und Charakter) im Mittelpunkt steht,
- eine interreligiöse und transkulturelle Schule, in der der Werteerziehung gerade auch in pluralistischen religiösen Kontexten zentrale Bedeutung zukommt und die daher Verantwortung und Solidarität betont,
- eine Kulturschule, die die ästhetische Bildung akzentuiert und sich selbst als Teil der künstlerisch-kulturellen Praxis versteht,
- eine ökologische und im Blick auf Lehrer und Schüler gesundheitsbewusste Schule, die sorgfältig mit den natürlichen Ressourcen umgeht und Natur in ihr Konzept systematisch einbezieht, nicht nur die Mülltrennung und die Sonnenenergie, sondern auch die lebendige Natur: den Schulgarten, den Schulzoo oder auch den Schulhund,
- eine demokratische Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ (von Hentig: 1996), in der die Mitwirkung aller Beteiligten an den gemeinsamen Angelegenheiten von Anfang an selbstverständlich eingeübt wird,
- eine Schule der friedlichen Verständigung und des Interessenausgleichs nach innen und außen, die ihren historisch-kulturellen Auftrag kennt und sich in diesem Sinne zugleich ernsthaft und intensiv um das Eigene und das Fremde bemüht, also eine Schule der Region und der Internationalität,
- und schließlich: eine Schule der Familie und des Alltags.

In dieser Schule wird offensichtlich sehr viel mehr, aber auch anderes von den Schülern erwartet und gefordert, als wir es bisher aus der unterrichtlichen Standardkommunikation gewohnt sind.

1 Die Urheber der bayerischen Verfassung waren weise; sie haben schon an die demographische Entwicklung gedacht, als niemand sonst daran dachte.

Wichtig ist vor allem, dass die Schule und damit die Schüler nicht nur auf einen einzigen, sondern auf viele Lebensbereiche bezogen sind und bezogen sein müssen. Dafür brauchen sie die Wissenschaften, dafür brauchen sie die Künste: die freien Künste (Literatur, Bildende Kunst, Musik, Theater, Tanz, Sport etc.), die praktischen und ökonomischen Künste (Arbeit, Technik, Haushalt) und die sozialen und politischen Künste des Zusammenlebens (Öffentlichkeit, Rhetorik, Partizipation) und der Praxis sozialer Verantwortung und sozialen Engagements, gerade auch im Ehrenamt. Je reicher die pädagogische Praxis hier entfaltet wird, desto wahrscheinlicher ist es dann auch, dass die Schüler genau die Bildungsprozesse durchlaufen, die sie offen und fähig zur Lebensführung und zur Lebensbewältigung machen.

Freilich stellt die Gestaltung einer solchen Schule eine eigene Kunst dar.

5. Kunst und Schule

Die Kunst der Schule gehört nicht zu den freien, sondern zu den dienenden Künsten. Nicht das Werk und die Autonomie von Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung, Darstellung bilden das Ziel, sondern die Subjektivität und die Autonomie der Schüler. Pädagogik als Kunst der Schule ist eine praktische, eine angewandte Kunst. Handelt es sich aber überhaupt um eine „Kunst“? Ist nicht seit den 1960er Jahren immer wieder betont worden, dass auch die praktische Pädagogik auf Wissenschaft zu gründen sei und dass Wissenschaftsorientierung die zentrale Maxime sein müsse? War und ist nicht, gerade nach PISA und all den spannenden Ratschlägen der pädagogisch aktiven Hirnforscher, die domänenspezifische, wissenschaftsorientierte kognitive Kompetenz das alles überragende Leitziel, das auch für die Gestaltung von Schule und Unterricht vor allem die Anwendung von Wissenschaft fordert? Gibt es nicht genügend organisatorische, didaktische und methodische Modelle, die das umzusetzen versuchen? Natürlich ist moderne Pädagogik in allen ihren Aspekten auch auf Wissenschaft gegründet; das muss auch so sein. Aber praktische Pädagogik ist keine Technologie, ist nicht die technische Umsetzung und Anwendung von Naturgesetzen, auch wenn Lehrer das gelegentlich bedauern. Pädagogisch-professionelles Handeln der Lehrer im Unterricht oder auch im Schulleben ist, bei aller Pla-

nung, situatives Handeln. Was das Richtige in der Situation ist, wie zwischen den zahllosen alternativen Handlungsmöglichkeiten richtig zu entscheiden ist, was also zu tun ist, ist weder vorgegeben noch antizipierbar. Der Lehrer kann es nur aus der Situation selbst heraus mehr oder minder spontan tun; Zeit für lange Reflexionen im Blick auf die Handlungsplanung hat er normalerweise nicht. Für die pädagogische Qualität des Lehrerhandelns ist also die Verbindung von situativer Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungssouveränität entscheidend – neben der Liebe zum Beruf, die nicht nur die Liebe zu den unterrichteten Fächern, sondern vor allem die Freude an den Kindern und Jugendlichen einschließen muss, wozu wiederum eine gehörige Portion Humor gehört. Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung sind aber die zentralen Merkmale der Künste. Es liegt allein daher schon nahe, das Tun des Lehrers als praktische Kunst aufzufassen, für die, die auch aber keineswegs nur wissenschafts-, sondern auch erfahrungsbasierten fachlichen und pädagogischen Qualifikationen natürlich wichtig sind, für die aber mindestens so entscheidend die persönlichen Dispositionen und Haltungen des Lehrers sind. Der Gedanke ist alles andere als neu; man kann das schon bei Wilhelm Dilthey nachlesen (1888). Die pädagogische Freiheit reflektiert nicht zuletzt diese Differenz der Personen und der Persönlichkeiten. – Dass der Lehrer für die Entwicklung der Unterrichtskunst brauchbare Bedingungen braucht, dass die Schule als sozialer Zusammenhang, als Arbeitsplatz und Ort der Kooperation entsprechend weiterentwickelt werden muss, dass die Lehrerverkooperation im Schul- und Unterrichtsallday systematisch im Blick auf kontinuierliche alltägliche und verantwortliche Zusammenarbeit in festen Teams gestärkt und entwickelt werden muss, sei hier nur am Rande erwähnt; da gibt es viele Entwicklungsaufgaben, die im Dienst und im Interesse einer pädagogisch angemessenen unterrichtlichen Kommunikationsstruktur gelöst werden müssen. Aber man weiß durchaus, was da nötig ist, und wie es geht; es ist nur eine Frage der Umsetzung.

Schüler: Schüler sind Kinder und Jugendliche, die zu Zwecken der Erziehung, der Bildung und der Entfaltung der Person zur Schule gehen. Sie sollen fleißig und mündig werden, sie sollen kultivierte und zivilisierte Menschen werden, sie sollen auch mit sich und ihren inneren Widersprüchen, Ambivalenzen und Unwägbarkeiten auf angemessene Weise umzugehen lernen. Fähig-

keiten für Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung und Darstellung sind dafür unabdingbar; die Künste werden also gebraucht. Pädagogik zielt in diesem Sinne darauf, dass die Schüler sich selbst zu autonomen, verantwortlichen und zugleich individuellen Subjekten entwickeln, die in der Gesellschaft in ihren verschiedenen Feldern, also in Arbeit, Politik und Öffentlichkeit, Kunst und Kultur, in Religion und Wissenschaft und im Alltag kompetent teilhaben können und daran auch Interesse haben (Liebau 1999). Die Kunst der Pädagogik besteht dabei in der optimalen Bewältigung der zahlreichen pädagogischen Paradoxien, deren zentrale Kant (1803) in die berühmte Frage gefasst hat: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Wie kann man Unmündigen zur Mündigkeit verhelfen? Die Pädagogik kann dafür Unterricht und Schulleben nutzen und eine entsprechend förderliche Schulkultur (einschließlich geeigneter Organisationsformen etc.) entwickeln. Die äußere und innere Schulorganisation, der Fächerkanon, die Lehrpläne, die rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen, die Formen der Lehrerausbildung etc., alles das also, was zum Schulsystem gehört, sind die Mittel, mit denen das große Ziel erreicht werden soll. Auf die zahllosen Probleme, Widersprüche, Ungeheimheiten und Unvollkommenheiten der praktischen Umsetzung sei an dieser Stelle immerhin kurz hingewiesen; aber das weiß ohnehin alle, die sich mit dieser Thematik beschäftigen. Auch der Kunstunterricht soll, so jedenfalls der traditionelle Konsens, zur Erreichung des großen Ziels beitragen. Deshalb brauchen alle Schüler auch Unterricht in den Künsten.

Lehrer der Künste sind besondere Lehrer, weil ihr Gegenstand ein besonderer ist und besondere Formen des Wissens und Könnens erfordert: Kunstvermittlung ist eine besondere pädagogische Kunst, weil sie den Umgang mit Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung, Gestaltung gleich doppelt, nämlich auf der Ebene der pädagogischen Kunst und zugleich auf der Ebene der jeweiligen freien Kunst fordert. Die Anerkennung der Autonomie der Kunst und des Kunstwerks muss mit der Anerkennung und Entwicklung der Autonomie des Schülers vermittelt werden; darin besteht die Aufgabe. Schüler sind normalerweise Anfänger in den Künsten in unterschiedlichen Stadien, und Schüler sind Laien. Sie sollen, so wird häufig gefordert, durch den Unterricht in den Künsten lernen, differenziert wahrzunehmen, sich ausdrücken zu können, etwas darstellen und auch etwas gestalten zu können, und

dies nicht nur in den Künsten selbst, sondern überhaupt. Gerade für den Unterricht in den Künsten in seinen verschiedenen Varianten werden immer wieder allgemeine Qualifikations- und Sozialisationsziele bemüht. Als Ziel besonders beliebt ist die Entwicklung der Kreativität; früher, in reformpädagogischen Zeiten, sprach man da von Schaffenskraft. In den einschlägigen Didaktiken werden deshalb seit den Zeiten der Reformpädagogik produktive Verfahren favorisiert; die Produktionsästhetik gilt hier, zumal in den bildenden Künsten, aber auch in den aufführenden Künsten, von vornherein als Königsweg, auch im Blick auf die rezeptions- und ggf. werkästhetischen Perspektiven. Im Literaturunterricht stehen allerdings in der Regel werk- und rezeptionsästhetische Perspektiven im Mittelpunkt; diese Lehrer werden auch nicht künstlerisch, sondern wissenschaftlich, also als Philologen ausgebildet. Seltsam war und ist dabei allerdings, dass gerade bei den produktiven Ansätzen häufig die Frage der Qualität nicht auf den Stand der Entwicklung in den entsprechenden künstlerischen Feldern, also auf die objektive Entwicklung der Sache selbst bezogen wurde und wird, sondern lediglich an der bloßen Subjektivität (Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit, Spaß an der Sache etc.) festgemacht wurde und wird. Das bleibt dann oft doch eher inhaltsleer, beliebig und manchmal auch ziemlich geistlos (Linolschnitt in der sechsten Klasse). Klaus Mollenhauer (1996) und seine Mitarbeiter haben indessen empirisch gezeigt, dass für eine substantielle ästhetische Bildung der Bezug auf die entwickelten Formen der Kunst konstitutiv und unverzichtbar ist. Dies gilt übrigens nicht nur für die domänenspezifischen Kompetenzen, sondern auch für die allgemeinen Schlüsselkompetenzen, Kreativität, Wahrnehmungsfähigkeit etc. Die Künste bieten, so Matthias Winzen (2007), die differenzierteste Form der Wahrnehmung der Wahrnehmung; allein damit ließen sie sich als pädagogisch notwendig begründen. In der klassischen pädagogischen Anthropologie finden sich die entsprechenden Argumentationsmuster (z.B. Bollnow 1988; Meyer-Drawe ²1987). Das zentrale pädagogische Ziel des Lehrers muss also in der Bildung der Schüler in, durch und zur Kunst liegen (vgl. Klepacki/Zirfas in diesem Band). Die produktiven Verfahren müssen als Mittel für dieses Ziel gesehen werden. Daraus ergeben sich auch die Qualitätsmaßstäbe für die Schul-Künste; die Schüler haben es nicht verdient, dass sie mit weniger abgespeist werden. Leopold Klepacki hat jüngst die be-

sonderen Strukturen schulischen Unterrichts in den Künsten am Beispiel des Schultheaters herausgearbeitet: die produktive Schulkunst ist essayistische Kunst, versuchend, neu für die Akteure, in ihren Prozessen und Ergebnissen sehr spezifisch, eine Kunst mit Anfängern und Laien, die aber ihren Horizont an den höchsten Qualitätsmaßstäben des jeweiligen künstlerischen Feldes gewinnt (2007). Dies soll hier als „Schulkunst I“ bezeichnet werden. Wie die wissenschaftsorientierten Fächer (etwa die Naturwissenschaften oder, in Reinform, die Mathematik) ihren fachlichen Horizont an der Entwicklung der jeweiligen Wissenschaft gewinnen, so die kunstorientierten Fächer an der Entwicklung der Künste. Nur dann können sie dem Bildungsinteresse der Schüler gerecht werden. Dass da in der Regel das historische Prinzip der Verspätung gilt, sei nur am Rande erwähnt - die Schule ist weder in den Wissenschaften noch in den Künsten eine avantgardistische Institution; dazu brauchen die Kanonisierungsprozesse viel zu viel Zeit. Die einzige Kunst, in der die Schule avantgardistisch sein kann und in jedem Fall auf der Höhe der Zeit sein muss, ist die pädagogische. Das gilt auch im Unterricht der Künste.

Aber lässt sich diese strenge These wirklich halten? Oder kann es nicht doch auch in der Schule freie Kunst geben, die sich ausschließlich aus künstlerischen Zielen und Motiven begründet und sich daran orientiert? Systematisch ist das nur dann möglich, wenn Künstler (im oben definierten Sinn, also ggf. durchaus einschließlich der Kunstlehrer der verschiedenen Felder) die Schüler und die Schule für ihre freie Kunst brauchen, wenn also das entscheidende Ziel nicht die Bildung, sondern die Kunst selbst ist, wenn es also darum geht, künstlerische Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Darstellungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu Werken zu führen, die anders als in der Schule und mit Schülern nicht entwickelt werden können (Schulkunst II). Royston Meldoom hat immer wieder betont, dass das Geheimnis seiner Arbeit ausschließlich darin liegt, dass er von den Beteiligten höchste künstlerische Leistung erwartet und diese systematisch einübt. Solche Ansätze erweitern und konterkarieren die schulischen pädagogischen Aktivitäten um eine spezifische künstlerische Komponente und tragen dadurch auf besondere Weise zur Autonomie der Schüler bei. Ziel ist Kunst durch Bildung. Entscheidend sind hier die produktions- und werkästhetischen Interessen der Künstler. Es geht um das Gelingen des Kunstwerks;

daraus ergibt sich die sachliche Anforderung. Pädagogik ist hier Mittel zum künstlerischen Zweck. Entscheidend ist die künstlerische „Sachlichkeit“, die künstlerische Qualität. Die entsprechende Haltung fällt Berufskünstlern häufig leichter als Berufskunstlehrern; und darin liegt wohl auch das besondere Geheimnis des Erfolgs dieser Ansätze. Hildburg Kagerer, die schon in den 80er Jahren die Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in Kreuzberg, eine der damaligen Berliner Katastrophen-Hauptschulen, durch die systematische Öffnung der Schule zu den Künsten und zu den Künstlern gerettet hat, hat ihre Erfahrungen eindrucksvoll beschrieben:

„Mit professionellen Künstlern kommen hier Menschen an die Schule, die das Gefühl der Entwurzelung kennen und das Problem des Anfangs, das Ertragen des inneren Chaos, das Suchen nach einer Verankerung, das Ausprobieren, Verwerfen, Sich-Entscheiden für eine Form, das Verantworten dieser Entscheidung. Gerade für Jugendliche, die sich dem inneren Chaos in so hohem Maße ausgeliefert fühlen, ist es von grundlegender Bedeutung, Erwachsene zu erleben, die es vermögen, das Chaos als Symptom des Anfangs zu entlarven“ (Kagerer 1991: 592f.).

Die Opposition zwischen Künstlern und Lehrern, die hier implizit aufgemacht wird, geht natürlich nicht auf; und das pädagogische Heil liegt auch nicht in der bloßen Integration von Künstlern in die Schulen. Aber das ist immerhin ein möglicher Weg.

Hier sind die freien Künste selbst das Ziel. Die künstlerischen Ziele können nicht erreicht werden, wenn nicht alle Beteiligten bis an ihre Grenzen gehen. Und deswegen tun sie es auch. Hier werden die Schüler in die Kunst integriert und damit selbst zu Künstlern, zu Teilen künstlerischer Prozesse und künstlerischer Werke. – Damit ist die Frage der Kunst der Schule noch nicht beantwortet, aber der Weg zur Antwort ist aufgezeigt: Die pädagogische Kunst der Schule findet einen zentralen Maßstab an der bestmöglichen Entwicklung der Schule der freien Künste. Daran lässt sich arbeiten.

6. Die Kultivierung der Schule

Das ist alles natürlich nicht neu. Jede Mutter, jeder Vater, jedes Kind weiß es. Die Begründer der modernen Pädagogik, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, haben es gewusst. Kopf, Herz und Hand

müssen gemeinsam gebildet werden, wenn der Bildungsprozess gelingen soll. Auch die Schulen wissen, was eigentlich nötig wäre. Sie werben mit Kultur, mit Chor, Orchester, Big-Band, Theatergruppe und individueller, ganzheitlicher Förderung für alle Kinder. Sie geben sich redlich Mühe. Die Ergebnisse sind oft brillant; die einschlägigen Wettbewerbe und Festivals bezeugen es. Die Kultivierung der Schule ist nicht nur in der Spitze, sondern auch in der Breite weit fortgeschritten. Das ist die gute Nachricht. Dass Kultur und Kunst vielen – auch in den Schulen selbst – immer noch als kürzbar und damit als Beiwerk gelten, ist die schlechte.

Die über Jahrzehnte aufgebaute Schulkultur ist seit einiger Zeit massiv gefährdet. Es ist paradox, aber es ist so: Die Schule nach PISA steht in der Gefahr, kulturell zu verarmen. Besonders hart trifft es die Gymnasien. Sie sollen mehr wissenschaftsorientiertes Wissen und Können in weniger Zeit erreichen. Messbare, an Durchschnittsstandards orientierte Qualifikationen in eng umgrenzten Kompetenzbereichen werden zum entscheidenden Bezugspunkt und die Einrichtung von Lernschnellwegen wird zur Regel: die doch endlich überwunden geglaubte Paukschule feiert fröhliche Urstände. Die Schüler müssen dementsprechend vor allem für die wichtigen, die abschluss- und übergangsbedeutsamen Fächer büffeln: Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen, Deutsch. Das geht nicht nur subjektiv, sondern auch objektiv vor allem auf Kosten von Musik, Kunst, Sport, Theater, Chor und Orchester, Interessengruppen und Arbeitsgemeinschaften aller Art. Ihr Anteil am Zeit-Budget sinkt. Lehrer, Eltern und die Schüler bedauern das zwar häufig. Aber sie sind meistens Realisten: Sie wissen, dass erst einmal wichtig ist, was gemessen wird und was für die Abschlüsse und Übergänge zählt. Und sie richten sich danach. In den Schulen geht also nicht nur das kulturell-künstlerische Angebot zurück, sondern auch die Nachfrage. Die Kinder und Jugendlichen haben oft schlicht keine Zeit mehr für Kultur und Kunst; sie können dann auch keinen Sinn dafür entwickeln.

Nötig ist das genaue Gegenteil.

Die Künste (Theater, Literatur, Musik, Bildende Kunst, Sport) sind kein überflüssiger Luxus, sondern – gemeinsam mit den Wissenschaften – das wesentlich definierende Element schulischer, gerade auch gymnasialer Bildung. In den Schulen gehören sie ausgebaut, nicht abgebaut. Eine der wichtigsten bildungspoliti-

schen Aufgaben besteht darin, allen Kindern und Jugendlichen ihren eigenen Zugang zu den Künsten zu eröffnen, also die ästhetische Bildung innerhalb und außerhalb der Schule massiv und nachhaltig zu stärken und zugleich dauerhaft zu sichern.

Dabei kommt heute dem Theater in der Schule höchste Bedeutung zu. Theaterspiel fordert und fördert alle wesentlichen sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, weil sie hier für das Gelingen des Spiels wirklich gebraucht werden: Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, sprachlicher und körperlicher Ausdruck, Präsenz im Auftritt, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Phantasie, Emotion, kulturelles Wissen, soziale Erfahrung, geistige und körperliche Bewegung und Beweglichkeit. Das gilt für alle Schularten und für alle Alterstufen, für das Märchen, den „Sommernachtstraum“, das selbst entwickelte Stück zu Jugendproblemen bis hin zum Impro-Theater. Zugleich eröffnet Theater Bildungsmöglichkeiten, die nicht kalkulierbar sind: Man weiß vorher nicht, was die Erfahrung der Aufführung mit dem Spieler und auch mit dem Zuschauer macht. Genau darin liegt die bildende Wirkung. Theater, so Hartmut von Hentig, ist eines der machtvollsten Bildungsmittel, die wir haben (1996: 119). Theater erlaubt Erfahrungen, die nur hier und in keiner anderen Kunstform (und schon gar nicht in den Wissenschaften) gewonnen werden können. Es verknüpft Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz etc. Kein anderes Schulfach kann Vergleichbares bieten.

Inszenierung, Auftritt, Rollenspiel, Umgang mit Unerwartetem bilden heute wesentliche Kennzeichen der beruflichen und außerberuflichen Lebensführung. Theaterspielen kann also zu genau jenen basalen Fähigkeiten führen, die man im modernen Welttheater besonders dringend braucht. Theater muss daher als gleichberechtigter dritter künstlerischer Bereich neben Musik und Kunst für alle Schüler, in allen Schularten und auf allen Schulstufen eingerichtet werden: Theater muss sein. Und die Künste müssen zählen, auch für Abschlüsse und Übergänge.

Dass entsprechende Argumentationen auch für die praktischen und ökonomischen Künste (Arbeit, Technik, Haushalt) und die sozialen und politischen Künste des Zusammenlebens (Öffentlichkeit, Rhetorik, Partizipation) und der Praxis sozialer Verantwortung und sozialen Engagements zu entwickeln sind, sei an dieser Stelle immerhin erwähnt (Liebau 1999).

Ausdrücklich sei aber noch betont, dass alle Schüler alle diese Künste für ihre Bildung brauchen; das lässt sich nicht nach Schularten verteilen, auch wenn die Akzente unterschiedlich gesetzt werden mögen. Denn nur mit einer solchen Verbreiterung des Angebots- und Forderungsspektrums besteht eine Chance, aus der fatalen Dialektik von gleichzeitiger Überforderung und Unterforderung herauszukommen.

7. Bildungspolitische Konsequenzen

Die Frage nach den bildungspolitischen Konsequenzen aus den empirischen Befunden der Schulforschung wird nach wie vor sehr kontrovers diskutiert. Die Systemfragen mögen hier einmal dahingestellt bleiben; dass sie erneut auf der Tagesordnung stehen, liegt indessen auf der Hand – man muss ja nicht die alten, sattsam bekannten und verbrauchten Antworten geben. Immerhin darf man bezweifeln, dass es sehr intelligent ist, die Kinder mit 10 Jahren auf die Schulformen zu verteilen; und ob die Schulformen auf Dauer wirklich sakrosankt bleiben, darf man auch für fraglich halten. Freilich ist keine Einheitsschule zu erwarten, sondern weiterhin zunehmende Pluralität, im staatlichen und besonders auch im privaten Sektor. Besonders wichtig ist es indessen, die Einseitigkeit der Wissenschaftsorientierung durch ein mehrpoliges Bezugssystem auf die Wissenschaften und die freien und praktischen Künste (Kultur und Kunst, Arbeit und Beruf, Politik und Öffentlichkeit) abzulösen und die dafür nötigen inneren Schulstrukturen zu entwickeln. Das bedeutet gleichzeitig eine Öffnung und Erweiterung des schulischen Leistungsspektrums und -begriffs.

Lehrer brauchen für diese neue Praxis die notwendigen neuen Kompetenzen; in der Schule tätige Künstler auch. Aber der Kompetenz-Begriff hat nicht zufällig die schöne Doppelbedeutung von Fähigkeit und Befugnis – was in der gesamten PISA- und PISA-Folgen-Diskussion systematisch ausgespart bleibt. Dort wird der Kompetenz-Begriff nur psychologisch, nur subjektiv verstanden, also nur auf die Fähigkeiten bezogen. Aber er hat immer auch eine gesellschaftliche, also eine soziologische Seite. Fähigkeiten entwickeln sich dort, wo auch Befugnisse gewährt werden oder zu erwarten sind. Wenn Lehrern also z.B. organisatorische und inhaltliche Befugnisse vorenthalten werden, braucht man sich nicht zu

wundern, wenn es dann entweder auch an den entsprechenden Fähigkeiten fehlt oder aber die Fähigkeiten nur in außerberuflichen Zusammenhängen aktiviert werden. Wo die Zeitorganisation von Schulen nur dem traditionellen Stundenplan folgt, können Lehrer mit zusammenhängenden Lernzeiten oder gar Epochenunterricht nicht umgehen; wo die soziale Organisation der Amtsverfassung folgt, ist die Fähigkeit zu alltäglicher Kooperation nicht zu erwarten; wo die ökonomische Organisation der Schule sich auf den ordentlichen Umgang mit staatlich zugewiesenen Haushaltsmitteln beschränkt, ist ökonomische Kompetenz nicht zu erwarten usw. Kompetenzentwicklung ist nur zu erwarten, wenn auch Befugnisse verantwortlich ausgefüllt werden müssen. Da gibt es einen untrennbaren Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Organisationskultur und der Entwicklung der Kompetenz. Das hat Konsequenzen. Sie müssen gezogen werden – auch und gerade in der Lehrerbildung (und auch in der Fortbildung der beteiligten Künstler). Und das führt noch einmal zurück zu den Künsten.

Wenn es so ist, dass Unterrichten und Erziehen als praktische Kunst aufzufassen ist, und wenn es so ist, dass die zentralen Merkmale der Künste auch in der Lehrertätigkeit zentrale Bedeutung haben, dann liegt es nahe, die gesamte Lehrerbildung nicht nur wissenschaftlich zu basieren, sondern auch künstlerisch; es könnte also sehr nützlich sein, wenn alle Lehrer (nicht nur die Lehrer der Künste) reiche eigene Erfahrungen nicht nur mit den Wissenschaften, sondern auch und vor allem mit den freien und den praktischen Künsten machen können. In der alten Pädagogischen Hochschule, die im Kern auf Eduard Sprangers bereits 1920 dargelegte und von dem preußischen Kultusminister Carl-Heinrich Becker weiterentwickelte und dann umgesetzte Idee der Bildnerhochschule zurückging, war eine solche Grundidee enthalten (Spranger 1920, Becker 1926). Das scheint ziemlich aktuell zu sein und jedenfalls weiter zu führen als immer neue Varianten reiner Wissenschaftsorientierung.

In der Süddeutschen Zeitung vom 11.04.2008 finden sich zwei volle Seiten über das Gymnasium; ein Hauptartikel behandelt den „langen Abschied von Humboldt“. Nichts könnte falscher sein. Es geht, ganz im Gegenteil, gerade unter Modernisierungsbedingungen um die konsequente Hinwendung zu Humboldt, also um Bildung als allgemeine Menschenbildung für alle, und dies nicht nur an den Gymnasien, sondern in allen allgemeinbildenden Schular-

ten. Hier entsprechende Konzepte zu entwickeln und praktisch umzusetzen, ist allemal des Schweißes der Edlen wert. Pädagogik fordert Phantasie und Können und nicht nur Wissenschaft und Technik – da geht es ihr so wie ihrer Schwester, der Politik. Dafür braucht sie freilich den passenden Rahmen, den nur die Politik geben kann. Für die gesellschaftlichen Aufgabe der Erziehung und Bildung des Nachwuchses sind also letztlich alle Bürgerinnen und Bürger mit verantwortlich. Daraus lässt sich ja etwas machen.

Literatur

- Becker, Carl-Heinrich (1926): Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu
- Bildung und Migration. Hg. v. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bollnow, Otto-Friedrich (1988): Zwischen Philosophie und Pädagogik. Aachen: Weitz.
- Copei, Friedrich (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Dilthey, Wilhelm (1888): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Berlin: Akademie der Wissenschaften.
- Grell, Jochen (1974): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München: Hanser.
- Kagerer, Hildburg (1991): Das Fremde hört nicht auf. In: Neue Sammlung 31, Heft 4, S. 576-596.
- Kant, Immanuel (1803/1964): Immanuel Kant über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg, bey Friedrich Nicolovius. In: Kant, Werke, Bd. VI: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Hg. v. Weischedel, Wilhelm. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 691-761.
- Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim/München: Juventa.

- Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa.
- Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Weinheim/München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus u.a. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim/München.
- Spranger, Eduard (1920/1965): Gedanken über Lehrerbildung. In: Kittel, Helmuth (Hg.): Die Pädagogischen Hochschulen. Weinheim: Beltz.
- Winzen, Matthias (2007): Eine eigene Form der Wissenschaft: Kunst. In: Bilstein, Johannes u.a. (Hg.): Curriculum des Unwägbaren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena, S. 133-156.

Wissenschaft

Die Schule der Kunst

1. Kunst als Beispiel, Kunst als Argument

Irgendwie sind die Künste immer schon interessant gewesen. Seit der Antike haben sich die Menschen nicht nur an allen möglichen schönen Bildern und Skulpturen gefreut, sondern sie haben sich auch Gedanken gemacht über die besondere Leistung der Künstler, die dahinter steht, über die herausgehobenen Eigenschaften und Charakteristika dieser künstlerisch Schaffenden. So ist denn der Diskurs über die Künste auf das Engste mit der Geschichte der europäischen Philosophie und der europäischen Pädagogik verbunden – das schlägt sich nicht zuletzt in einer langen Kette von Analogie-Bildungen nieder. Im Laufe der Jahrtausende sind aus dem Diskurs über die Künste immer wieder Argumente und Beispiele für die Debatte und das Nachdenken über das Leben, über das Große Ganze, den Kosmos, oder aber auch über Erziehung und über das Lehren herangezogen worden (Bilstein 1992; Langbehn 2007; Meyer-Drawe/Witte 2007; Bilstein 2008a; 2008b).

Dieses diskursive Interesse an den Künsten weitet sich dabei im Laufe der Geschichte immer mehr aus. Die Künste und die Künstler werden zu so etwas wie einem argumentativen Super-Joker, der sich vielfältig einsetzen lässt: theologisch erscheint zum Beispiel Gott als oberster Künstler, als *deus artifex*, und kann so in seinen Eigenschaften und Merkmalen diskutiert werden; politisch liefern die Künstler Argumente im Diskurs über Hierarchien – die Legende von Kaiser Karl V. der dem Maler Tizian den Pinsel aufhebt, bietet ein Beispiel für viele (Kris/Kurz 1934; Neumann 1986: bes. 11-51); und auch anthropologisch, bei der Entwicklung von Menschenbildern also, können die Künstler wichtige Beispiele liefern: wenn man darüber nachdenkt, was und wie ein Mensch ist, liefern die Künste und die Künstler wichtige Muster und Belege. Kunst, das ist eine diskursive wildcard, die durchaus vielfältig verwendbar ist – auch pädagogisch. Über weite Strecken haben die Künste wie ein Versuchs-Labor, wie eine Experimentier-

Schule für den Diskurs über das Leben und über die Erziehung fungiert.

Wenn man – die Ausgangsfrage aller Pädagogik – darüber nachdenkt, wie ein Mensch wird, dann hilft es vielleicht darauf zu sehen, wie ein Künstler wird. Und wenn man genauer fassen will, wie Lernen funktioniert – dann kann da das Lernen der Kunst vielleicht besonders aufschlussreich sein. Nahe liegend erscheint diese pädagogische Analogie vor allem deshalb, weil es in der Diskussion über die Künste immer schon um die Herkunft und das Aufscheinen des Neuen geht, und weil genau diese Frage schließlich auch die Kern-Frage nach der Ontogenese menschlicher Subjektivität ausmacht: Woher kommt das unvergleichlich Neue, das ja – bei aller Anpassung, aller Sozialisation – doch auch immer mit der Entwicklung eines Subjektes verbunden ist (Bilstein 1999; 2006; 2008a).

In diesem Sinne sind aus der Kunst und aus dem Reden über die Kunst immer wieder Grundmuster für das Verstehen und Bewältigen der Alltagswelt und für die Behandlung von pädagogischen Problemen gewonnen worden – vor allem dann, wenn es darum ging, Widersprüchlichkeiten und Unfassbarkeiten irgendwie zur Sprache zu bringen.

Im Folgenden soll nun eine besondere: die pädagogische Ein-satz-Variante des argumentativen Super-Jokers „Kunst“ etwas genauer untersucht werden, und zwar unter der Leitfrage: Was können wir aus der Lehre der Kunst lernen für die Kunst des Lehrens?

2. Nichts zu lernen

Das erste Argument, das man aus der Kunst über das Lernen gewinnen kann, ist einigermmaßen entmutigend: Es gibt nichts zu lernen. Das Besondere an der Kunst ist, dass man sie hat oder nicht hat – dass man sie jedenfalls nicht systematisch erwerben kann. Schon da, wo zum ersten Mal überhaupt etwas über Künstler zu erfahren ist, bei Duris, Plinius und Pausanias, in den großen Künstler-Biographien also, wird von großen Bildhauern und Malern berichtet, die gerade dadurch groß und erfolgreich werden, dass sie keine Lehrer haben (Bilstein 2006).

Sei es der Bildhauer Silanion, der dem Plinius besonders bewundernswert erscheint, weil er seinen Ruhm ohne Lehrer er-

wirbt: „...nullo doctore nobilis fuit“; sei es Erigonos, der „sich selbst zur Vollkommenheit führt“, sei es Lysipp, der schlicht bestreitet, dass er irgend jemandes Schüler gewesen sei: „negat ullius fuisse discipulum“ (Plinius 23-79: XXXIV, 51: 44-45; XXXV, 145: 104-105; XXXIV, 61: 50-51; vgl. Kris/Kurz 1934: 37-63): Allen ist eines gemeinsam: Sie hatten keine Lehrer. „Ohne einen Meister gehabt zu haben, ist er selbst ein Meister geworden“ (van Mander 1617: Bd. I, 161) – dieser Topos wird Jahrhunderte lang tradiert.

Was die großen Künstler auszeichnet, ihre Kunst, ist ihnen nicht von Menschen beigebracht worden, fällt ihnen vielmehr aus anderen Quellen zu – an der Kunst kann man allenfalls lernen, dass man nichts lernen kann. Eine dieser Meister-Schüler-Geschichten, die am häufigsten zitierte vermutlich, ist die von der Entdeckung Giotto durch Cimabue, beschrieben bei Vasari:

Dem jungen Giotto gab sein Vater „...einige Schafe zu hüten, die er auf seinem Grundbesitze da und dort weiden ließ, und weil ihn die Neigung seines Herzens zur Zeichenkunst trieb, vergnügte er sich dabei, auf Steine, Erde und Sand immer etwas nach der Natur oder was ihm sonst in den Sinn kam, zu zeichnen. Da ging eines Tages Cimabue eines Geschäftes halber von Florenz nach Vespignano, und fand Giotto, der, während seine Schafe weideten, auf einer ebenen Steinplatte mit einem etwas zugespitzten Steine ein Schaf nach dem Leben zeichnete, was ihn Niemand gelehrt, sondern er nur von der Natur gelernt hatte.

Cimabue blieb stehen, verwunderte sich sehr und fragte ihn, ob er mit ihm kommen und bei ihm bleiben wolle, worauf der Knabe antwortete: wenn sein Vater damit zufrieden sei, so würde er es gerne tun. Cimabue verlangte ihn demnach von (seinem Vater) und dieser willigte gern darin, daß er ihn mit sich nach Florenz führe, woselbst der Knabe, von Cimabue unterrichtet und von der Natur unterstützt, nach kurzer Zeit nicht nur die Manier seines Meisters erlernte, sondern auch die Natur so treu nachahmte, daß er die ... neue und richtigere Weise der Malerei hervor rief“ (Vasari 1550: 133-134).

„Von Cimabue unterrichtet und von der Natur unterstützt“: „aiutato dalla natura et ammaestrato da Cimabue“ (Vasari 1550: 150) steht da und in diesem „ammaestrato“ schwingt der Meister, der maestro mit, es meint wörtlich so etwas wie bemeistern. Mit Hilfe der Natur und „bemeistert“ von Cimabue – so also wird Giotto zum großen Künstler. Das klingt nun nicht mehr ganz so entmutigend: Natur-Voraussetzungen müssen wohl gegeben sein – aber

dann kann auch ein Meister Einiges ausrichten. Dabei aber: bei der Bemeisterung, müssen die Lernenden mitmachen.

Und so brauchen sie zweierlei: *studium* und *ingenium*. Sie müssen üben, arbeiten und studieren, sich also „bemeistern“ lassen, sie müssen aber auch Einiges an unvermittelbaren, ihnen immer schon innewohnenden Fähigkeiten mitbringen – „ingenium“ eben. Wie viel vom einen und wie viel vom anderen nötig ist, ob man vielleicht sogar leichte Mängel an Begabung durch Fleiß, leichte Defizite beim *studium* durch noch mehr *ingenium* wettmachen kann – darüber scheiden sich die Geister: jedenfalls braucht man beides.

Formuliert hat das zum ersten mal Horaz, der in seinem Buch über die Dichtkunst 15 vor Christus darüber diskutiert, ob in der Kunst Talent oder Technik zur Meisterschaft führen. Er kommt zu dem Ergebnis: „Es nutzt nicht ein eifriges Studium ohne poetische Ader, Begabung nicht ohne Technik. Eines bedarf des anderen und steht wie ein Freund ihm zur Seite“ (Horaz ca. 15 v.Chr.: 408 ff.: 288-308, bes. 306).

Wer Besonderes kann, wer sich beim Dichten besonders auszeichnet, der verdankt das also einerseits seinen Bemühungen und seinem Üben, dem *studium*, andererseits aber auch seinen ihm natural innewohnenden Fähigkeiten: dem *ingenium*. Und als Vergleich verweist Horaz dann anschließend auf die Mühen der Sportler: Auch bei denen genüge das naturale Talent keineswegs, die müssen vielmehr schwitzen: „Wer dem ersehnten Ziel im olympischen Wettlaufen zustrebt, hat schon als Knabe recht viel zu ertragen: muß schwitzen und frieren, muß auf den Wein und die Liebe verzichten“ (ebd.: 306).

Also: No sex, no drugs – dann kann aus dem jungen Sportler was werden, und das Gleiche gilt auch für den Künstler: auch der muss fleißig sein und Askese üben, sonst nützt ihm sein ganzes *ingenium* nichts (Bilstein 2004a).

Freilich verfällt dieses Gleichgewicht zwischen Mühe und Begabung, zwischen Schwitzen und Talent, mit der Zeit dem Vergessen. Stattdessen gerät in der neuzeitlichen Diskussion das Studium bis zum Ende des 18. Jahrhunderts immer mehr ins Hintertreffen, wird die Betonung seiner Notwendigkeit zum Ausweis einer „alten“, tendenziell verspäteten Haltung. Schon die französischen Querelles des Anciens et des Modernes im ausgehenden 17. Jahrhundert behandeln genau diese Wende. Genie zählt, und wer

auf dem „studium“ besteht, ist gar nicht „modern“, sondern gehört zu den alten, den „anciens“, – und wer will das schon (Zilsel 1926; vgl. Pochat 1986: 351-354; Schmidt 1988). Als Grundlage aller Kunst wird immer mehr und immer eindeutiger eine nicht erwerbbare, angeborene oder von Gott verliehene Anlage im Subjekt angenommen und eben nicht fleißiges und systematisches Studium. Eine alte, letztlich antike These über die göttliche Herkunft der Künste – und sei es über eine durch Wahnsinn vermittelte göttliche Herkunft – wird wieder aufgenommen und geradezu modisch (Panofsky 1924; Curtius 1948: 467-468; Kube 1969: bes. 14-19). Damit freilich stehen auch die Möglichkeiten, in der Kunst und durch die Kunst etwas zu lernen durchaus zur Disposition. Wenn – im Rahmen des Genie-Kultes – die Künstler immer mehr zu Besonderen werden, die Besonderes können, dann würde ja jeder Lern-Prozess, würden Geschichten über die Mühen des Erwerbs solcher Fertigkeiten das Bild nur stören. Wenn man Kunst, genauer: das Wichtige und Entscheidende an der Kunst, nicht lernen kann – dann kann man sich auch die Künstler keinesfalls als Lernende, allenfalls als „Bemeisterte“ vorstellen.

Es bleibt also bei einem einigermaßen deprimierenden Befund: Künstler sind kaum zu belehren – und deshalb kann man auch für die Kunst der Lehre aus ihrem Lernen nicht viel gewinnen. Höchstens das eine: dass man nichts lernen kann.

Immerhin darauf hingewiesen sei aber, dass auch diese These: dass man das Entscheidende, Wichtige, Zentrale im Leben gar nicht lernen könne, eine lange und alte Tradition hat. Wenn der Künstler Lysipp bestreitet, irgend jemandes Schüler gewesen zu sein, so beruft er sich da – in bemerkenswerter Umkehrung – auf eine alte sokratische Argumentationsfigur: Das zentrale Argument des Ur-Pädagogen Sokrates war ja genau dieses gewesen: Dass man das Entscheidende, das wahre Wissen, die Erkenntnis der Ideen, die Tugend, gerade nicht lernen könne, dass man es immer schon in sich habe und haben müsse – und dass deshalb der Pädagoge auch nichts anderes als Hebammen-Arbeit leiste. Er bringt etwas hervor, was schon im Inneren da und lebendig ist. Deshalb ist Sokrates, der erste Lehrer des Abendlandes, ja auch ganz sicher:

„Ich bin nie irgend jemandes Lehrer gewesen“ (Platon ca. 399 v.Chr.: 33a; Fischer 1989; vgl. Bilstein 2007a). Diesen Satz dreht Plinius, der Biograph von Lysipp, um und macht daraus: Er war nie

irgend jemandes Schüler. Der Topos von der Nicht-Beliehrbarkeit der Künstler markiert insofern nur einen Sonderfall genereller Skepsis gegenüber den Möglichkeiten von Erziehung und Lehre: einer Skepsis, die sich auf die generelle Nicht-Beliehrbarkeit des Menschen bezieht.

Kunst, dieser Super-Joker beim Argumentieren über das Leben, kann so immer dann zum Einsatz kommen, wenn wir uns – oder unsere Gesprächspartner – an die Begrenztheit und Beschränktheit menschlicher Lern-Möglichkeiten erinnern wollen. Die Schule der Kunst lehrt uns, dass man nicht alles lehren und auch nicht immer und zuverlässig alles lernen kann.

Und das ist in unserer gegenwärtigen Diskussionslage vielleicht besonders wichtig, nicht zuletzt angesichts des geradezu obszön-kitschigen Optimismus, der hinter den ewig wiederholten und auch politisch propagierten Slogans vom „lebenslangen Lernen“ durchschimmert (UNESCO 1976; OECD 1996; Knoll 1998; Baltes 2001; Krautz 2007).

3. Kunst hilft, Kunst rettet

Im Jahre 1953 beginnt der Maler Oskar Kokoschka in Salzburg mit einer bald europaweit bemerkten Veranstaltung: Oberhalb der Stadt, in der Festung Hohensalzburg, eröffnet er eine Sommer-Akademie für junge Künstlerinnen und Künstler, eine zeitlich begrenzte, privat organisierte Kunst-Schule, die im Prinzip für alle Interessierten offen steht. Kokoschka nennt das Ganze „Schule des Sehens“.

Zunächst kommen 24 Schüler, dann werden es von Jahr zu Jahr immer mehr, schließlich kommen jeden Sommer Hunderte von jungen Kunst-Begeisterten nach Salzburg, um ihre Arbeiten von Kokoschka anstoßen und korrigieren zu lassen.

„Meine ‚Schule des Sehens‘ – so Kokoschka – Meine Schule des Sehens hatte sich in den folgenden Jahren bald in der ganzen Welt herumgesprochen; ich mußte Assistenten einstellen, die ich mir in der Schule erzogen hatte“ (Kokoschka 1971: 275).

Nach elf Jahren wird es dem – immerhin schon 78 Jahre alten – Kokoschka zu viel. Er zieht sich zurück und überlässt seine private Akademie der staatlichen Obhut: sie wird zu einer „richtigen“

Akademie, deren weitere Entwicklung – nicht zuletzt in Richtung auf abstrakte Malerei – er mit Trauer und Skepsis beobachtet.

Kokoschka verfolgt mit seinem Unternehmen durchaus ehrgeizige Ziele. Letztlich will er nicht mehr und nicht weniger, als zu einer allgemeinen Reform des Erziehungswesens beitragen.

„Es sollte keineswegs eine Schule werden im üblichen Sinne unter staatlicher Aufsicht und mit einem Programm steriler Routine [...] sondern eine Schule, in der ich in Österreich [...] die Jugend zum Sehen erziehen konnte“ (ebd.: 273).

Zwar geht auch er davon aus, dass er das Entscheidende, seine Kunst, letztlich nicht vermitteln kann: „Kunst kann man nicht lehren, besonders nicht in einem jährlichen Sommerkurs“ (ebd.).

Eine entscheidende Grundbedingung aller bildenden Kunst jedoch: das Sehen, das kann man durchaus den Jüngeren beibringen, das Sehen kann man lernen und man kann es lehren. Kokoschka kommt es dabei vor allem auf größtmögliche Beweglichkeit an, und zwar sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch in den Bildern selbst. Vor den formalen Dogmatisierungen und den Erstarrungen, die er in der zeitgenössischen, vor allem abstrakten Kunst kritisiert und beklagt, will er die Jugend bewahren und ihnen stattdessen so weit wie möglich beibringen, sich auf ihre eigene, schnelle Intuition zu verlassen (vgl. Bilstein 2007b).

Deshalb lässt er grundsätzlich nur Aquarellfarben zu: Sind die einmal aufgetragen, erlauben sie keine Korrekturen, halten sie vielmehr die „erste Vision“, den schnellen Eindruck fest. „Zeichnen ist eine Abstraktion, Frucht intensiven Erlebnisses“ (Kokoschka 1971: 274).

Und dieses Erlebnis will er schützen und ihm zum Ausdruck verhelfen. Nur so: durch die künstlerische Gestaltung des Erlebnisses, können die Schüler in der „Schule des Sehens“ ihren verbogenen und verdorbenen Sehsinn wieder zum Leben erwecken. „So erreichte ich mit meiner Methode der Erziehung [...], daß die jungen Leute ihren eigenen Sehsinn entdeckten, der dank der gewohnten Schulerziehung aus zweiter Hand verkümmert war“ (ebd.: 274).

Und so spielt er ihnen Szenen vor, ermutigt er sie zu male-
risch-narrativer Phantasie. Eine Schülerin erinnert sich später:

„Er [...] begann, uns Geschichten zu erzählen. [...] ‚Malt oder zeichnet, was euch in den Sinn kommt‘, ermunterte er uns.

Und sozusagen mit magischer Hand befreite er uns von allen Hemmungen, förderte und entwickelte Talente in uns, von denen wir nie geträumt hätten. Selbst ich, die ich nie begabt war, war plötzlich in der Lage, lebendig und bunt gefärbte Märchenszenen zu malen [...]“ (Schleiffer 1960: 30; übs. Göllner 1994: 241).

Förderung unbekannter Talente, Befreiung der Sinne, Öffnung des Geistes – damit bewegt sich Kokoschka ganz im Rahmen des reformpädagogischen Programms des frühen 20. Jahrhunderts. Dass in dieser Reformpädagogik die Kunsterzieher zur „inspirierenden Mitte“ der ganzen Bewegung wurden (Röhrs 1980: bes. 68-101), geht ja genau auf diesen Anspruch zurück, der auch bei Kokoschka noch 40 Jahre später durchschimmert: In einer erstarrten und irgendwie aus den Fugen geratenen Kultur muss der Weg zur authentischen Erfahrung und zur unverstellten Wahrnehmung wieder gefunden werden – und niemand hilft dabei so sehr wie die Künste (Kerbs 1998).

Auf merkwürdige Weise hat sich nun das alte Argument von der Nicht-Lehrbarkeit der Kunst in sein Gegenteil verkehrt: Es ist gerade die Kunst, von der eine ganze Kultur wieder sehen, hören, erfahren lernt – und man kann die jüngere Generation nur so zurück zu echter Erfahrung führen, indem man sie die Kunst lehrt. Damit wird „Kunst“ zu einer Erlösungs-Chiffre, zu einer Instanz, von der eine orientierungslos gewordene, „verkümmerte“ Kultur sich Rettung erhofft. Deshalb geht es jetzt, bei der Lehre der Kunst, gar nicht mehr nur um Schönheit oder Verzierung, um die eher dekorative Überhöhung des Lebens, sondern um den innersten Sinn dieses Lebens selber.

In einer säkular gewordenen Welt wird die Lehre der Kunst mit vielen der Rettungs-Hoffnungen beladen, die einstmals im religiösen Erleben ihren Platz hatten. Deshalb wird sie – die Lehre der Kunst – wichtig, liefert sie sozusagen den Prototyp existenziell bedeutsamen Lernens. Wenn es – zum Beispiel Kokoschka – gelingt, den Lernenden die Augen neu zu öffnen, ihnen wieder authentische Erfahrungen zu bereiten – dann wird sich alles andere: sprachliches Lernen, mathematisches Lernen, kaufmännische Lerngehalte etc. – daran zu messen haben.

„Kunsterziehung ist ein Prinzip, kein Fach“ – das war einmal der stolze Leit-Spruch der Kunsterzieher-Bewegung, der den geradezu bonapartistisch-zentralistischen Anspruch der Kunst-Lehre in schöner Deutlichkeit formulierte und zugleich die Hybris vorführte, die mit diesem Anspruch auch immer wieder und von Anfang an verbunden war. Viele Kunsterzieher und Kunsterzieherinnen leiden noch heute sehr daran: dass sie ein Fach vertreten, von dem so viele so Vieles erwarten, bei dem es letztlich immer ums Ganze geht.

Jedenfalls leistet „Kunst“, als argumentative wildcard eingesetzt, auch dies: Sie verweist auf die untrennbare Ganzheit menschlicher Lebenserfahrung und auf die Breite des Anspruches, der jüngeren Generation irgendwie zu einem gelungenen Leben zu verhelfen (vgl. Meyer-Drawe 2008: bes. 103-121). Die Schule der Kunst führt uns vor Augen: Es geht immer ums Ganze.

4. Charisma

An dem Fallbeispiel Kokoschka kann man aber noch etwas anderes erkennen. Als dieser mit seinen 67 Jahren die Salzburger „Schule des Sehens“ eröffnet, ist das nicht sein erstes pädagogisches Unternehmen. Schon 1912, im Alter von 26 Jahren hat er in Wien Zeichenunterricht gegeben, und zwar an der privaten, frauenbewegt und reformpädagogisch orientierten Mädchenschule von Eugenie Schwarzwald. Er tritt dort als junger Wilder auf und ruft dementsprechende Reaktionen hervor – zwischen Empörung vor allem bei den Eltern und geradezu schwärmerischer Begeisterung bei den meisten seiner Schülerinnen. Kokoschka präsentiert sich geradezu als die Verkörperung einer alternativen, auf Erlebnis und Empfindung aufbauenden Pädagogik und weckt damit bei den Schülerinnen heftige Begeisterung: sie erleben sein Auftreten geradezu als Wunder (Bilstein 2007b):

„In diesem meinem ersten Jahr im Lyzeum geschah ein Wunder in Gestalt des Zeichenlehrers. Er war jung, sechsundzwanzig Jahre alt, und sein Gesicht war, auch wenn man ihn immer wieder anschaute, so, als ob man es noch nie gesehen hätte. ... Er hatte eine stoßende, vibrierende Stimme. Seine Geschichten, seine Phantasien waren, wie er sie erzählte, für uns Kinder vollkommen begreiflich und fanden sich in unseren Malereien und Zeichnungen wieder“ (Herdan-Zuckmayer 1979: 47).

Seine Lehr-Methode ist dabei denkbar einfach: „Der Lehrer erzählt uns Geschichten, und dann dürfen wir malen und zeichnen, was uns einfällt“ (Herdan-Zuckmayer 1979: 49). Damit gelingt es ihm, seine Schülerinnen zu freiem und direkt an das eigene Erleben angebundenem Zeichnen zu führen – und genau das ist es, was er sich wünscht: sie sollen ihre Visionen und Imaginationen möglichst ungefiltert aufzeichnen, sich so wenig wie möglich von Vorgaben und Konventionen einschränken lassen.

Und so arbeiten sie voller Engagement mit, beflügelt vom Charisma des wunderbaren Künstler-Lehrers – dem freilich nicht alle verfallen. Neben einer Reihe von geradezu schwärmerisch-verehrenden Erinnerungen, auf die noch der alte Kokoschka gerne zurückverweist, gibt es auch kritischere Stimmen. Die so überaus freie Methode der zeichnerischen Assoziation zu vorgetragenen Phantasie-Geschichten diene wohl auch dazu, die wirklich schon zeichnerisch Begabteren aus den Schülerinnen herauszufinden. Er ging zwar auf jede Frage ein, war bereit, jeder seiner Schülerinnen auf dem Weg zur Kunst zu helfen, suchte sich seine Schützlinge aber auch aus.

Zunächst forderte er sie auf, „irgendetwas“ zu malen, sah sich dann die Arbeiten genauer an und arbeitete fortan nur noch mit denen, die ihn interessierten.

„Kokoschka walked about the room singling out students he wished to speak to further. The rest he promised a good mark in Drawing if they sat quietly and did their work from other classes. The students singled out were girls who Kokoschka thought showed talent“ (Anna Mandeler Akeley in Smith 1991, S. 244).

Das ist nun in der Tat eine etwas einfache Pädagogik: Die als unbegabt erkannten werden durch das Versprechen von guten Noten und durch die Möglichkeit, Hausaufgaben für andere Fächer zu erledigen, still gestellt. So kann er mit denen, die ihn wirklich interessieren, umso ungestörter arbeiten.

Die charismatische Wirkung seiner Persönlichkeit überspielt sein offensichtliches pädagogisches Desinteresse – so hält sich sein guter Ruf als geradezu zauberhafter Künstler-Pädagoge, der alleine durch sein Eintreten in die Schulklasse wunderbare Wirkungen erzielt und damit dem auf Kunst zentrierten Pathos der zeitgenössischen Kunsterzieher-Bewegung folgt.

Wie immer man aber auch die etwas robuste Didaktik Koschkas bewerten mag – die charismatische Ausstrahlung, auf der er seine Erfolge als Lehrer begründet, kann hier als Beispiel dienen für eine besondere Eigenart der Kunst-Lehre, die sich über die Jahrhunderte in allen möglichen Biographien und Erinnerungen immer wieder findet: Es sind besondere, mit ihrer ganzen Persönlichkeit wirkende Menschen, die in der Lehre der Kunst wirken und Erfolg haben. Was wir aus der Theorieggeschichte des Lehrens immer schon wissen: dass Lernen ein personales Ereignis ist, das sich nicht auf begrenzte Bereiche einzelner Kompetenzen beschränkt, sondern in dem letztlich eine ganze Person auf eine ganze Person wirkt – dieses alte Wissen tritt bei der Lehre der Kunst noch einmal besonders deutlich hervor (Bilstein 2004b).

Im Diskurs über Leben und Welt liefert der Super-Joker „Kunst“ also auch dieses Argument: Es sind immer Menschen, die Menschen lehren: unteilbar und stets in ihrer Gesamtheit wirkend. In der Schule der Kunst begegnen uns lebendige Menschen, die sich nicht in Funktionen und Segmente unterteilen lassen.

5. Die Sperrigkeit der Welt

An der Kunstakademie in Dresden wird vor dem ersten Weltkrieg ein junger Mann aufgenommen, der nach einiger Zeit beschließt, neben seinen Pflicht-Studien auch „Komponieren“ zu lernen – zu lernen also, wie man Personal und Staffagen für prächtige Historien- und Genrebilder aussucht und arrangiert.

„Eines Tages ging ich auf dem Korridor entlang und las plötzlich auf einem alten Türschild: ‚Componierklasse‘. Ich trat näher, [...] die Tür war verschlossen. Ich versuchte, durchs Schlüsselloch zu sehen, aber ein dahinter [...] aufgestellter Wandschirm ließ nur grauen Rupfen erkennen. Leise drückte ich auf die Klinke; die Tür blieb verschlossen. [...] Wie verwunschen war es. Man hörte keinen Laut – oder doch? [...] Ich klopfte schüchtern an, doch niemand öffnete. Ich klopfte lauter. Keine Antwort. Es war also niemand drinnen. Sicherlich existierte diese ganze Componierklasse nicht mehr, war ja auch unzeitgemäß. [...]

Als ich abermals anklopfte, hörte ich drinnen schlurfende Schritte, dann drehte sich fast unwillig ein Schlüssel im Schloß, und ich stand vor einem griesgrämigen alten Herrn, der leicht nach Rotwein und Zigarren roch – Professor Wehle. Er ließ mich nicht hinein, sondern versperrte mit seinem Bauch die Türe und grunzte unwirsch: ‚Was wollen Sie?‘ Ich

sagte: ‚Herr Professor mögen doch gütigst entschuldigen, wenn ich störe‘ – ich hatte den Eindruck, ihn im Schlaf gestört zu haben –, ‚aber ich möchte gerne komponieren lernen.‘

‚Was? Was wollen Sie? Sie – Sie wollen was lernen? Komponieren wollen Sie lernen? Ja, wer hat Ihnen denn den Floh ins Ohr gesetzt? – Haben Sie Feuer?‘ Dabei holte er aus der Rocktasche eine halbangerauchte Zigarre hervor. Ich hatte Gott sei Dank Streichhölzer bei mir und bot ihm höflich das schnell angezündete Hölzchen an. [...]

‚So, so, komponieren wollen sie lernen. Naja – ‘ [...] noch immer stand er vor der Türe. Plötzlich sagte er: ‚Na, dann komm’s mal hier rein ...‘ Hinter dem Wandschirm sah es aus wie in einem unaufgeräumten Museum, dabei ganz gemütlich“ (Grosz 1955: 62f.).

Der Bericht stammt von Georg Grosz. Ein schüchtern Anklopfender; eine verschlossene Tür, die nur widerwillig und nach mehrmaligem Anklopfen geöffnet wird; ein dicker, griesgrämiger alter Herr, der den Einlass ins Innere zunächst verwehrt, dann aber gestattet: das wirkt recht behaglich und geruhsam.

Aber: Es ist kein fröhliches Zusammentreffen, sondern eine von gegenseitiger Belästigung und Resignation geprägte Begegnung, die hier berichtet wird. Man kann sich ja auch gut vorstellen, was Professor Wehle am liebsten hätte und was er sich wünscht: er möchte in Ruhe gelassen werden und unbehelligt weitermachen. Dass einer anklopft – und sei es schüchtern – stört ihn und beschwert ihn; dass er irgendwen irgendetwas lehren soll erscheint ihm lästig und ärgerlich. Wie schön und ruhig könnte er sich seiner Kunst – was immer das sein mag – widmen, aber nun soll er lehren.

Wie Wehle sich hier benimmt, das zeigt ihn als geradezu prototypischen Vertreter einer etablierten Kultur, der die nachfolgende Generation nur als irritierend und lästig vorkommt, als eine Horde invasionsbereiter Barbaren (Fend 1970: 11), die in einen doch gut und glatt laufenden Betrieb einzubrechen drohen. Sie kommen daher als Unerfahrene und Ungebildete, sie erfordern Rücksicht, gar Einfühlung, mit einem Wort: sie halten auf. Wenn diese Barbaren etwas lernen wollen oder sollen, so wird sich das immer nur gegen Widerstand und Unwillen ereignen. Und die Welt, die ihnen gegenüber steht – sie ist durchstrukturiert von Schwellen und Grenzen, die nur mit Mühe und Anstrengung zu überwinden sind: sie sperrt sich. Die Kunst mit ihrer Unverfügbarkeit, ihren Rätseln und Geheimnissen bietet da nur den exem-

plarischen Sonderfall. Sie ist nicht für die Lehre da, so wie die Welt nicht für die Lehre eingerichtet ist. Dass da neue Generationen nachwachsen, dass man denen immer wieder alles von vorne beibringen muss – das ist wohl so, kann man wohl auch nicht vermeiden, ist aber ein eher lästiges Hindernis im ungestörten Ablauf. Professor Wehles widerständiges Benehmen erscheint vor diesem Hintergrund als charakteristisch für eine erwachsene Kunst-Welt, die sich auf sich selbst besinnt und die sich den Notwendigkeiten generationaler Weitergabe nur widerwillig stellt (vgl. Bilstein 1994).

Die Kunst ist für die Kunst da, nicht für die Lehre. Darüber kann man schimpfen oder sich entrüsten – aber die Sache ist komplizierter, zumindest aus pädagogischer Sicht. Denn vielleicht macht Professor Wehle es ja gerade richtig, vielleicht ist dieser Grund-Gestus des Widerstandes und des Entzuges geradezu nötig, damit die jüngere Generation sich aus eigener Kraft und aus eigenem Entschluss einen Weg in die Welt der Erwachsenen sucht. Verschlossene Türen können Zugänge blockieren und Teilhabe verhindern – sie können aber auch motivieren und zu noch mehr Anstrengung anstacheln.

Man darf sich da nichts vormachen. Autos sind dazu da, dass man mit ihnen fährt – nicht damit man mit ihnen fahren lernt. Elektro-Kraftwerke werden gebaut, damit sie elektrischen Strom produzieren – nicht, damit die Jüngeren Physik lernen können. Und auch der große, bunte und vielfältige Apparat der Kultur: die Musik, die Malerei, die Tanzkunst, hat sein Ziel nicht darin, der musik-, malerei- oder tanzbegeisterten Jugend möglichst viele Varianten der Selbstverwirklichung anzubieten. Und so müssen denn auch die Kleinen bei ihren ersten Besuchen im Kindertheater zunächst und vor allem eines lernen: Was eine Bühne ist, wo sie anfängt und aufhört und wo sie als Publikum hingehören – in den Zuschauerraum und eben nicht auf die Bühne (Bilstein 2005).

Rituell versicherte Grenzen: verschlossene Türen, an Qualifikationen geknüpfte Zugänge, geregelte Teilhabe, überwindbare aber deutliche Hürden – sie alle haben im Generationenspiel durchaus ihre Berechtigung und ihren Sinn. Für einen wirklich Lernwilligen mag es durchaus förderlich sein, zweimal anknöpfen zu müssen.

Was also Wehle in der Geschichte von George Grosz inszeniert, ist ein Widerstreben, das bereits im räumlichen Arrange-

ment Unterschiede und Widerstände in den Lern-Beziehungen eher betont und herausstreicht. Er schafft in seinem Künstler-Atelier eine dem Anklopfenden entgegenstehende Welt, die es zu erschließen gilt.

Im weiteren Verlauf der Grosz'schen Erinnerungen kommt er denn auch gar nicht so schlecht weg: er macht es leicht, ihn zurückzulassen, und schließlich hat er doch auch Einiges zu lehren – und sei es eine spezifische Form von Widerstand der Lehrenden.

„Kunst“ als argumentativer Super-Joker: Darin ist also auch ein Hinweis auf die Sperrigkeit der Welt (vgl. Meyer-Drawe 2008: bes. 159-183), auf das Eigenrecht der Lebensbereiche jenseits aller Vermittlung enthalten. Gerade die Schule der Kunst führt uns vor, dass nicht alles Schule ist und nicht alles Schule sein kann.

6. Das Große Andere

Noch eines gehört zu den Lehren, die man aus der Lehre der Kunst für das Lernen ziehen kann: Dass menschliche Wahrnehmung und Gestaltung sich immer nur angesichts eines – und sei es imaginierten – Draußen verwirklichen können. Ästhetische Bildung in reiner Immanenz – das ist eine recht trostlose Angelegenheit. Wenn wir auf die Legitimationen des Kunstunterrichts in den Schulen schauen, können wir das recht deutlich erkennen. Der muss sich ja begründen und rechtfertigen angesichts eines immer dichter und immer größer werdenden Druckes in Richtung auf Effizienz und verwertbare Ergebnisse.

Die vielen und immer genauer werdenden Vergleichsuntersuchungen zur Leistungskraft unseres Bildungssystems können ja immer nur Leistungen und Fähigkeiten vergleichen, die man objektiviert messen und bewerten kann: Lese-Kompetenz, Rechen-Kompetenz etc., etc. Da sich die Gehalte und Ergebnisse der ästhetischen Bildung jedoch nicht quantifizieren und nicht so leicht messen lassen, geraten sie immer mehr an den Rand der Aufmerksamkeit. Zugespitzt gesagt: Wir können ja froh sein, dass es – noch – keine PISA-Untersuchung für Kunst oder Musik gibt, deshalb aber ist in den vielen PISA-Diskussionen auch von dem Bereich der ästhetischen Bildung kaum die Rede: sie verliert an Sichtbarkeit.

Was man dabei aus der Legitimation der Lehre der Kunst lernen kann, ist zunächst und vor allem, wie man es nicht machen

sollte. Denn da gibt es die abenteuerlichsten Vorstellungen: Ästhetische Bildung in der Schule kann sich – so glaube ich – nicht darüber legitimieren, dass sie die Sinne organisieren hilft. Das macht man am besten mit dem schön ordentlichen Montessori-Material, oder mit einem Sinnen-Parcours, wie ihn Hugo Kückelhaus entworfen hat. Das ist wunderschön, aber dafür braucht man keinen Kunst- und dafür braucht man auch keinen Musik-Unterricht.

Ästhetische Bildung kann sich auch – so glaube ich – nicht darüber legitimieren, dass sie das Lernen erleichtert. Man hört das manchmal: Kunst ist gut für bessere Ergebnisse im Pisa-Test. Aber dafür gibt es wunderbare Lernprogramme oder auch Gebrauchsanweisungen zum neuro-linguistisch-programmierten Lernen. Da gibt es wechselnde Moden (Gehring 2004) – die aber alle mit ästhetischer Bildung nichts zu tun haben und für die man diese Art der Bildung auch nicht braucht. Kunstunterricht kann sein Recht auch nicht dadurch behaupten, dass er schön auf den Computer-Gebrauch vorbereitet – oder, allgemeiner: den Kindern Medien-Kompetenz beibringt. Das machen die Kinder von alleine und in allen möglichen Lebens-Bereichen, und es gehört eher in alle Fächer gleichzeitig, hat aber mit Kunst wenig zu tun. Und dass Kunstunterricht den Kindern bei der Identitätsfindung hilft, ist ebenfalls durchaus fraglich, jedenfalls kann das keine Begründung für ihn sein: Was „Identität“ ist, weiß heute sowieso keiner mehr so recht (Mollenhauer 1983, S. 173; Meyer-Drawe 1998; Prange 1998).

Was der Unterricht in den ästhetischen Fächern dagegen kann, und warum ich ihn im staatlichen Schulsystem für unabdingbar und unverzichtbar notwendig halte, das ist etwas anderes: Er kann in säkularen Zeiten einen Gegenpol bieten zum Allgemeinen Großen Funktionieren. Er hat mit dem System „Kunst“ einen äußeren Bezugspunkt, an dem er sich orientieren kann, und der die Orientierungen des Systems „Schule“ auf höchst fruchtbare Weise zu relativieren vermag (Bilstein 2007c).

Ich will meine These noch mehr zuspitzen: Wenn die Kunst und die Musik in der Schule nicht wenigstens dem Anspruch nach und nicht wenigstens ein Stück weit das Andere und das Fremde der Schule darstellen, dann lohnt es nicht, sie hinein zu bringen. In dem auf Nützlichkeit angelegten und für den höchstmöglichen Nutzen unterhaltenen System Schule hat die ästhetische Bildung den nichts-nützigen Kunstfertigkeiten eine Obhut zu bieten

(Bilstein 2001). Nur so ist sie meiner Meinung nach legitimierbar, so freilich ist sie auch unverzichtbar und überaus nützlich.

Sonst muss man den Unterricht umstrukturieren und umbenennen: in „Technisches Zeichnen“ zum Beispiel oder in „Kreative Lerntechniken“ oder in „Gehirn-Jogging“ oder in „Schulische Psychotherapie“ und so weiter. Und umgekehrt bin ich recht sicher, dass man die Künste nicht dadurch in der Schule retten kann, dass man sie als besonders „nützlich“ zu erweisen versucht. Wenn ich mir also Verbündete der Kunst-Lehrer in den Schulen vorstelle, dann denke ich sicherlich eher an die Religionslehrer als an die Mathematik- und Physik- und Soziologie-Lehrer. Auch die Religions-Lehrer werden ja wohl den Teufel tun und sich auf die „Nützlichkeit“ ihres Faches berufen – so hoffe ich es jedenfalls.

Das aber, diese Nutz-Losigkeit, macht die Kunst-Stunden und die Musik-Stunden dann so überaus lebens-nützlich: Dass sie den Kindern viel Freude und Vergnügen bereiten und ihnen darüber hinaus und vor allem eine Ahnung davon vermitteln, dass es eine Welt jenseits der Zweckmäßigkeiten gibt: eine reiche, bunte und vielfältige Welt der Bilder, der Klänge, der gestalteten Dinge.

Freilich gibt da auch eine Gefahr: Wenn man sich die Begründungen des Kunst-Unterrichts in der Tradition der Reform-Pädagogik anschaut, dann fällt recht bald etwas auf, was ich die chronische utopische Überlastung dieses Unterrichts nennen möchte. Nehmen wir zum Vergleich den Chemie-Unterricht: Viele finden ihn interessant, einige mögen ihn nicht, viele finden ihn nützlich, einige verstehen ihn nicht. Von vorneherein ist aber klar, wofür er gut sein könnte, und was man mit dem dort erworbenen Wissen anfangen könnte: Chemisches im weitesten Sinne eben. Kein Mensch käme auf die Idee, die Verbesserung des ganzen Lebens, die Rettung des Abendlandes, die Befreiung der Menschheit oder doch wenigstens das Glück der Kinder von ihm zu erwarten (vgl. Baader 2007).

In den ästhetischen Fächern dagegen ist das – spätestens seit Schillers Zeiten – anders, da geht es ums Ganze (Ehrenspeck 1998). Diesen Fächern und denen, die sie unterrichten, wird zugemutet, in jeder Minute ihrer Arbeit und mit jeder einzelnen didaktischen oder pädagogischen Aktion zur Freiheit des Menschengeschlechtes beizutragen, die menschlichen oder politischen oder kulturellen oder gesellschaftlichen Dinge zum Besse-

ren zu wenden. Die ästhetischen Fächer sind die am stärksten und am deutlichsten utopisch befrachteten Fächer in der Schule.

Nun kann Einiges an Utopie ja auch in der Schule gar nicht schaden. Dass es anders werden könnte und damit besser werden könnte – diesen Wunsch in die Wirklichkeit zu führen, ist allemal Einiges an Versuchen wert. Allerdings kommt es dann – zumindest meiner Erfahrung nach – schnell zu einer Überlastung und Überfrachtung derjenigen, die das Ganze tun sollen.

Denn: Die armen Lehrerinnen und die armen Lehrer: Sie sollen die Kleinen zum Arbeiten und zum Zeichnen und zum Ruhigsitzen und zum Stillsein und zum musikalischen Ausdruck ihrer selbst und zum Üben bringen – und in der Auseinandersetzung mit der Kunst diese Kinder dann auch noch zu besseren Menschen machen. Die armen Lehrer und Lehrerinnen – wie schnell können sie daran scheitern.

Vielleicht genügt da ja eine „kürzere“ Utopie, alltäglicher und ein wenig näher an dem, was wirklich geschieht: Die Utopie, dass die Kinder ein Angebot gezeigt bekommen, das über die reine Nützlichkeit hinausgeht; dass ihnen vorgemacht und gezeigt wird, was man mit den Augen alles sehen und erfassen, was man mit den Händen alles gestalten und malen kann, welche Klang-Schönheiten man mit den Mitteln des Leibes hervorbringen kann; dass sie einen Blick darauf und ein Gehör dafür gewinnen, wie reich und bunt und vielfältig die Welt ist, in die sie hineinwachsen sollen: Voller Bilder und Dinge, Plastiken und Zeichnungen, voller Töne und Klänge, Melodien und Gesänge.

Und dass dieser Reichtum ihnen allen zur Teilhabe offen und zur Verfügung steht: zu einer Teilhabe, die genießend oder kritisch, skeptisch oder bewundernd, aufnehmend oder handwerklich-bemüht oder schöpferisch sein mag, die aber immer die eigene Besonderheit vor dem Hintergrund gemeinsamen Reichtums begreift.

Das wäre dann vielleicht die wichtigste Lehre, die man für's Lernen aus der Lehre der Kunst ziehen kann: Dass es zwar immer ums Große Ganze geht, dass wir Veränderung und Fortschritt nicht ohne utopischen Vorentwurf leben können – dass wir uns dabei aber vor allzu großer Überforderung hüten müssen. Dieses Andere, das da sichtbar wird, kann uns anstrengen und belasten, es kann uns aber auch Freude und Vergnügen bereiten: Die Lehre der Kunst kann den Blick für den goldenen Überfluss der Welt er-

öffnen und so dem Leben vorher nicht gekannten Reichtum verleihen.

Der argumentative Super-Joker „Kunst“ kann uns immer wieder neu auch dazu dienen: auf diesen Reichtum zu verweisen der allen Nutzen und alle vorgegebenen Ordnungen überschreitet. Die Schule der Kunst lehrt uns vor allem dieses: Dass in der überraschenden Vielfalt und in der nicht vorhergesehenen Buntheit die entscheidende Fülle des Lebens liegen kann (Bilstein 2008c).

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2007): Weitreichende Hoffnungen der ästhetischen Erziehung – eine Überfrachtung der Künste? In: Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena, S. 113-131.
- Baltes, Paul B. (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop. In: Politik und Zeitgeschichte (36), S. 24-32.
- Bilstein, Johannes (1992): Bilder für die Gestaltung des Menschen. In: Neue Sammlung (32), S. 110-133.
- Bilstein, Johannes (1994): Kunst im Generationenspiel. In: Neue Sammlung (34), S. 645-666.
- Bilstein, Johannes (1999): Die ersten Kreativen. In: Ransch-Trill, Barbara (Hrsg.): Kreativität: Phänomen – Begriff – sportwissenschaftliche Aktualität. St. Augustin: Academia, S. 17-36.
- Bilstein, Johannes (2001): Vom nützlichen Wissen der schönen Künste. In: Liebau, Eckart (Hrsg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim: Juventa, S.269-290.
- Bilstein, Johannes (2004 a): Genies des Fortschreitens. In: Kruse, Carsten/Lüsebrink, Ilka (Hrsg.): Schneller, höher, weiter? St. Augustin: Academia, S. 106-117.
- Bilstein, Johannes (2004 b): Der ekstatische Moment im Bildungsprozess. In: Paragrana 13, Heft 2. Berlin, S. 293-310.
- Bilstein, Johannes (2005): Theater-Spiel. In: Liebau, Eckart/Klepaczki, Leopold/Linck, Dieter/Schröer, Andreas/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim: Juventa, S. 241-255.

- Bilstein, Johannes (2006): Herrgottsschnitzer am eigenen Leibe oder Symphoniker ihrer selbst. Die Künste als Modelle der Subjektwerdung. In: Weltzien, Friedrich (Hrsg.): Von selbst. Auto-poietische Verfahren in der Ästhetik des 19. Jahrhunderts. Berlin: Reimer, S. 43-62.
- Bilstein, Johannes (2007a): Ohnmacht als Programm. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): bildung macht gesellschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 31-42.
- Bilstein, Johannes (2007b): Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik Oskar Kokoschkas. In: Mietzner, Ulrike/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. 52. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 141-154.
- Bilstein, Johannes (2007c): Paradoxien des Unnützen. In: Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen: Athena, S. 165-180.
- Bilstein, Johannes (2008a): Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik. In: Marotzki, Winfried/Wigger, Lothar (Hrsg.): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-73.
- Bilstein, Johannes (2008b): Lernen: Lektionen aus der Kunst. In: Breinbauer, Ines Maria/Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 133-144.
- Bilstein, Johannes (2008c): Die Kürze des Lebens und der Wunsch nach Ruhe. In: Paragrana 17, Heft 2. Berlin, S. 67-77.
- Curtius, Ernst Robert (1948): Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter. Bern: Francke.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Opladen: Leske & Budrich.
- Fend, Helmut (1970): Sozialisierung und Erziehung. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Fischer, Wolfgang (1989): Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In: Fischer; Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1-25.

- Gehring, Petra (2004): Es blinkt, es denkt. Die bildgebenden und die weltbildgebenden Verfahren der Neurowissenschaft. In: Philosophische Rundschau 51, S. 273-293.
- Göllner, Renate (1994): Eugenie Schwarzwald und ihre Schulen. In: Devime, Ruth/Rollett, Ilse (Hrsg.): Mädchen bevorzugt. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Grosz, George (1955/1974): Ein kleines Ja und ein großes Nein. Reinbek: Rowohlt.
- Herdan-Zuckmayer, Alice (1979): Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Horaz, Quintus Horatius Flaccus (ca. 15 v. Chr./1972): Buch über die Dichtkunst. Berlin/Weimar: Aufbau.
- Kerbs, Diethart (1998): Kunsterziehungsbewegung. In: Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal: Hammer, S. 369-378.
- Knoll, Joachim H. (1998): „Lebenslanges Lernen“ und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationalen Operationalisierungen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 35-50.
- Kokoschka, Oskar (1971): Mein Leben. München: Bruckmann.
- Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Druck der Ökonomie. Kreuzlingen/München: Diederichs.
- Kris, Ernst und Otto Kurz (1934/1979): Die Legende vom Künstler. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kube, Jörg (1969): Techné und Areté. Berlin: De Gruyter.
- Langbehn, Claus (2007): Theater. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 443-458.
- Meyer-Drawe, Käte (1998): Versagte Identität – Aufgegebene Suche. In: Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 171-175.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte/Witte, Egbert (2007): Bilden. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 61-80.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. München: Juventa.

- Neumann, Eckhard (1986): *Künstlermythen. Eine psycho-historische Studie über Kreativität.* Frankfurt a.M./New York: Campus.
- OECD (Hrsg.) (1996): *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.-17.1.1996.* Paris.
- Panofsky, Erwin (1924/1989): *Idea.* Berlin: Spiess.
- Platon (ca. 399 v.Ch./1982): *Apologie des Sokrates.* Übs. Friedrich Schleiermacher. In: *Platon: Sämtliche Werke Bd. 1.* Reinbek: Rowohlt, S. 9-31.
- Plinius, Gaius Secundus d. Ä. (23-79/1989): *Naturkunde.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Pochat, Götz (1986): *Geschichte der Ästhetik und Kunsttheorie.* Köln: DuMont.
- Prange, Klaus (1998): *Differentielle Identität. Oder: Auf der Suche nach dem verlorenen Selbst.* In: *Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Ästhetik und Bildung.* Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 159-169.
- Röhrs, Hermann (1980): *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung.* Hannover: Schroedel.
- Schleiffer, Hedwig (1960): *Kokoschka. Pioneer in Art Education.* In: *School Arts. Educational Magazine.* 59. Jg., S. 29-32.
- Schmidt, Jochen (1988): *Die Geschichte des Genie-Gedankens.* Bd. 1-2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Smith, Peter (1991): *The Case of the Artist-in-the-Classroom with Special Reference to the Teaching Career of Oskar Kokoschka.* In: *Studies in Art Education.* 32. Jg., S. 239-247.
- UNESCO (Hrsg.) (1976): *Recommendation of the Development of Adult Education, adopted by the General Conference at its nineteenth Session.* Nairobi 1976.
- van Mander, Carel (1617/1906): *Das Leben der niederländischen und deutschen Maler.* München/Leipzig: Georg Müller.
- Vasari, Giorgio (1550/1991): *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architetti* (1550). Roma: Multigrafica Editrice.
- Vasari, Giorgio (1550/1988): *Leben der ausgezeichnetsten Maler, Bildhauer und Baumeister.* Worms: Werner.
- Zilsel, Edwin (1926): *Die Entstehung des Genie-Begriffs. Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Antike und des Frühkapitalismus.* Tübingen: Mohr.

Eine Schule der Künstler

Joseph Beuys als Lehrer und die Kunst seiner Schüler

Mit der ironischen Umkehrung von Joseph Beuys' Devise „Jeder Mensch ein Künstler“ (1975)¹ markierte Martin Kippenberger 1981 eine Zäsur: „Jeder Künstler ist auch ein Mensch.“² Das Bonmot des Außenstehenden, der selbst nicht Schüler von Beuys war, revidierte den avantgardistischen Anspruch des Düsseldorfer Akademie-Professors, der selbst zuvor das „Rollenbild“ des Künstlers einer Revision unterzogen hatte. Beuys hatte die Studierenden seiner Klasse zur Autonomie gezwungen, indem er ihnen die vermeintlichen Gewissheiten einer akademischen Künstlerausbildung entzog. Verzweifelten Anfängern sagte er „Der Anfang des Neuen findet im Chaos statt“ (Beuys 1972: 86). In den „Ringgesprächen“ (Abb. 1) seiner ebenso offenen wie überfüllten Klasse an der Düsseldorfer Kunstakademie ging es zunächst darum, die Rolle der Kunst zu überdenken, vor allem das Verhältnis der Kunst im engeren Sinne zur Kunst im erweiterten Sinne, zur „sozialen Plastik“.³ Beuys' „Fettecken“ (seit 1964) dienten dabei zur Veranschaulichung seiner „Plastischen Theorie“, die analog für die Kunst, für den Menschen und für die Gesellschaft im Ganzen gelten sollte. Sie demonstrieren deren drei Komponenten: 1. Materie und Energie, 2. Denken und Bewegung, 3. das Formprinzip, die Gedanken als Resultate des Denkens:

-
- 1 „Jeder Mensch ist ein Künstler in dem Sinne, dass er etwas gestalten kann“ (Beuys 1975: 375). – Weitere Quellen zu Beuys' Kunstbegriff: Bodenmann-Ritter 1975; Harlan 1976; Beuys/Jappe 1977: 144-159.
 - 2 Martin Kippenberger (1981), zit. n. Susanne Kippenberger (2003: 136). Weiterer Titel eines Gemäldes von Kippenbergers Werkgruppe: „Blaß vor Neid steht er vor deiner Tür“ (1981, Slg. Uli Knecht).
 - 3 Vgl. zu Beuys' Lehrtätigkeit: Richter 2000; Zu den „Ringgesprächen“: Stüttgen 1996.



Abb. 1: Joseph Beuys im Ringgespräch, Düsseldorf 22.6.1967 (Photo: Ute Klopheus)

„Ich habe versucht den Begriff Plastik in drei simple Dinge aufzuteilen. Eine unbestimmte Energie wird über das Moment der Bewegung in eine bestimmte Form gebracht, das ist ein Prozeß. Es ist ein einfaches Gesetz. Ich greife in ein unbestimmtes Material, Fett oder Ton, und durch eine bestimmte Bewegung bringe ich das in eine Form. Es ist auch wichtig, dass man diese Form durch eine Bewegung in eine unbestimmte Form zurückführen kann“ (Beuys zit.n. Burckhardt 1986: 140).

Zwischen Materie und Form, im Bereich des „Denkens“ bewahrte sich die Freiheit des Menschen – als Künstler, im engeren wie im erweiterten Sinn. Deshalb hing an Beuys' Ateliertür ein Zettel mit der Warnung „Wer nicht denken will, fliegt raus“. ⁴ Sein unbedingter Anspruch auf Autonomie der künstlerischen Produktion, stets im Horizont ihrer möglichen Übertragung auf Autonomie im gesellschaftlichen Kontext gedacht, stand im Zentrum der „Plastischen Theorie“ und analog auch der Lehrtätigkeit von Joseph Beuys: „Bildung heißt einen Menschen bilden, ihn ‚durchkneten‘, modellieren“ (Beuys 1969: 5). Mit dem Modell einer Kunst, deren „Freiheit im Denken“ auf die Möglichkeit der Freiheit in gesellschaftlichen Zusammenhängen bezogen war,

4 Sie ist 1972 auch in der Edition Staeck, Heidelberg, als Poster und Postkarte erschienen.

schien er die im Zuge der Studentenbewegung von 1968 umstrittene Rolle des „Künstlers“ mit deren politischen Ansprüchen versöhnen zu können.

Seine Studenten an der Akademie sahen sich nun aber gerade umgekehrt genötigt, auf dem Weg zu ihrer eigenen Kunst (im engeren Sinn) über die gesellschaftliche Bedeutung der Kunst grundsätzlich nachzudenken. Aus dem großen Kreis seiner Düsseldorfer Studentinnen und Studenten sind zahlreiche Künstlerinnen und Künstler hervorgegangen, deren individuell sehr unterschiedliche Auseinandersetzung mit dem Kunstbegriff ihres Lehrers im Folgenden genauer betrachtet werden soll. In der Analyse ausgewählter Werke sollen künstlerische Antworten auf Joseph Beuys' Lehrtätigkeit vorgestellt werden, die mehr oder weniger deutlich die Kenntnis seiner „Plastischen Theorie“ verraten. Spuren einer Auseinandersetzung mit seinem didaktischen ebenso wie gesellschaftspolitischen Modell sehe ich bei den Schülern Lothar Baumgarten, Walter Dahn, Felix Droese, Anselm Kiefer, Imi Knoebel, Blinky Palermo und Katharina Sieverding sowie bei den Künstlerkollegen Bernhard J. Blume, Maurizio Cattelan und Rebecca Horn.

Die „Fettecke“ war für die Studierenden als Realmetapher der „Plastischen Theorie“ gegenwärtig, einerseits „Materie und Energie“, andererseits „Form“, durch Bewegung (=Denken) zum Dreieck sublimiertes Fett. Blinky Palermo machte daraus ein „Blaues Dreieck“ (1966), ein Objekt für die Farbe Blau, ebenfalls mit ironischen Anspielungen auf den Heiligen Geist, aber ohne politischen Anspruch. Diesen formulierte er später auf einer anderen Ebene, wie ich noch zeigen werde. Als vorsichtige Parodie der Ringgespräche ist auch Katharina Sieverdings magische Ecke auf der Jahresausstellung der Akademie 1969 zu verstehen. Sie saß in einem Zelt als Wahrsagerin und bot Besucherinnen und Besuchern Prognosen über ihre künstlerische und private Zukunft. In diesen Jahren, um 1970, suchte Beuys selbst den Weg aus der Kunst in die Politik. Eine Aktion mit dem eigentlich fatalen Motto „Überwindet endlich die Parteiendiktatur“ (1971), die in Düsseldorf ein Waldgebiet vor den Bauplänen eines Tennisclubs retten sollte, nutzte er zur Formierung der Studentenschaft, aus der er später als ein „Gründervater“ der Grünen hervorgehen sollte (vgl. Adriani/Konnertz/Thomas 1994: 124) (Abb. 2).



Abb. 2: Joseph Beuys bei der Aktion „Überwindet endlich die Parteidiktatur“ Düsseldorf 14.12.1971 (Photo: Ute Klopheus)

Anselm Kiefer formuliert in seinem Gemälde „Vater, Sohn, hl. Geist“ (1973) (Abb. 3) eine Auseinandersetzung mit diesem politischen Ansatz. Der Wald und ein symbolisches Feuer darüber sind deutlich voneinander getrennt. Während die untere Hälfte die materielle Basis bezeichnet, ist in einem hölzernen Innenraum, auf drei Stühlen gleichsam sitzend, ein symbolisches Feuer dargestellt. Diese Flammen brennen wie der „brennende Dornbusch“, sie symbolisieren die Präsenz einer übersinnlichen Kraft, ohne realiter etwas zu verbrennen. Die vertikale Gliederung – vom Wald über den Dachboden bis zu den drei symmetrisch angeordneten Fenstern – gibt vor, hier finde eine Art Transsubstantiation statt, eine Vergeistigung der Materie. Sie lässt sich leicht auf die Dreiheit der Beuysschen Kategorien – „Materie“, „Bewegung“, „Form“ – beziehen: Kiefer hat mit der Darstellung eines hölzernen Raumes, der in seinen Bildern als „Denkraum“ der Kunst erscheint, seine Auffassung formuliert: Programmatisch nimmt er das politische Pathos der Kunst, mit dem viele Generationsgenossen in die Lebenswelt drängten, zurück in den Bereich der Kunst, und zwar als gemaltes Feuer. In einer Diskussion mit Beuys hat er später explizit den „Vorschein“-Charakter der Kunst betont und

Bedenken gegenüber einem operativen Kunstverständnis geäußert.⁵



Abb. 3: Anselm Kiefer, *Vater, Sohn, hl. Geist*, 1973, Öl/Lwd., 290 x 190 cm, Privatsammlung Amsterdam

5 „Kunst und Leben sind zwar keine getrennten Bereiche; aber sie sind um eine Phase gegeneinander verschoben [...]. Kunst ist Abbild, Vorschein und hat Wirkung, aber keine direkte“ (Kiefer zit. n. Burckhardt 1986: 120).

Die von Beuys so emphatisch propagierte „Plastische Theorie“ wurde auch von seinen beiden Schülern Felix Droese und Blinky Palermo kommentiert. Droese hatte nach seinem Studium selbst politisch und dann im sozialen Bereich gearbeitet und kam erst Ende der 1970er Jahre zurück zur Kunst. Eine Reaktion auf Beuys ist bei ihm zunächst in der Technik zu erkennen. Droese schneidet statt plastisch zu modellieren. Er bildet Negativformen, Leerstellen und vermeidet durch den skulpturalen Zugriff, den Beuys vom positiven, plastischen Formen unterschieden hat, die Analogie zu organischen Prozessen, die seiner „Plastischen Theorie“ zugrundeliegt. Charakteristisch für Droeses Kunst ist vielmehr die Dialektik von Negativ- und Positiv-Formen. „Etwas ist mit einem Schnitt nicht mehr da und ist trotzdem vorhanden“, sagt er, und: „Es gibt nur die Dualität - nichts geht verloren“ (Droese 1997: 13f.). Mit einem Papierschnitt in der Sternform des RAF-Emblems, aus der Rheinischen Post vom 8.2.1972 ausgeschnitten (Abb. 4), entlarvt Droese den Terror der RAF in seiner Herkunft aus der Ideologie, bindet ihn gleichsam zurück an die Mediengesellschaft, der die RAF mit Gewalt nicht entkommen konnte.



Abb. 4: Felix Droese, Rheinische Post, 1972, Papierschnitt, 30 x 28 cm

Einiges Aufsehen erregte Droese mit seinen Scherenschnitten, weil er damit, ohne die Kriterien modernistischer Kunst zu verletzen, zur Figuration zurückkehrte. Materialgerechtigkeit und Sichtbarkeit des Arbeitsprozesses blieben erhalten, aus ihnen selbst generierte der Künstler Bedeutung. Eine brüchige Rahmenform umschreibt in der Arbeit „Hunger“ (Droese 1980) eine Leerstelle, durch die sie ihren Sinn erfährt. Die Fragilität der Papierstreifen bezeichnet einen Mangel, einen „Hunger“, der einen Ausblick provoziert, eine Gesichtsform schaut rechts oben heraus. Ein christliches Motiv mag auch darin anklingen, die Vorstellung nämlich vom Schmerz als Voraussetzung für eine Erlösung, eine Vorstellung, die Walter Warnach, der Philosoph an der Düsseldorfer Akademie, in seinen Studien zur Trauerarbeit nach 1945 formuliert hatte: statt einer „Erlösung vom Schmerz [...] [sei] eine Erlösung [nur] durch den Schmerz und im Schmerz“ möglich (Warnach 1952: 172f.). Warnach war im Übrigen auch ein wichtiger Gesprächspartner für Beuys.

Subtiler ist die künstlerische Auseinandersetzung mit Beuys in Leben und Werk von Blinky Palermo verlaufen. In einem dreiteiligen Werk „Für Beuys, unvollendet“ (1964-76; vgl. dazu Gottschaller 2004: 96) (Abb. 5) hat der Künstler die „Plastische Theorie“ auf sich selbst, auf seinen eigenen Werdegang, bezogen.

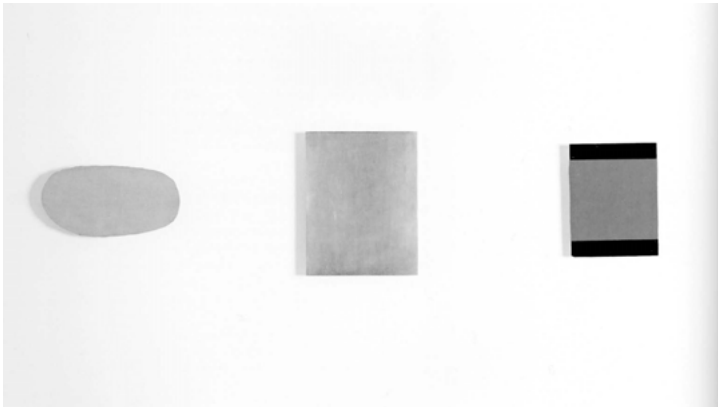


Abb. 5: Blinky Palermo, *Für J. Beuys (unvollendet)*, 1964-1976; Acryl, Alkyd auf Aluminium, 3 teilig, 136 x 20 x 2 cm, Kunstmuseum Bonn (Sammlung Ströher)

Die formlose braune Scheibe links meint den noch ungeformten Studenten, die spiegelnde Oberfläche verweist auf die Selbsterkenntnis, auf das Denken; rechts sieht man eine der für Palermo typischen Farbformen. Er bezog also die „Plastische Theorie“ unmittelbar auf seine eigene künstlerische Entwicklung, vom Formlosen über das Denken zur Form. Das kleine Werk entstand in der Zeit, als Palermo auch sein Ensemble „To the People of New York City“ (1976) konzipierte, mit dem er ein künstlerisches Problem für sich gelöst hatte. Es handelt sich um 39 Bilder, eigentlich Farbobjekte, aufgeteilt in 15 kleinere Gruppen. Er hat die Aluminiumtafeln zunächst mit Rostschutzfarbe (Bleimennige) übermalt, einer Grundierung für die Farben Cadmiumgelb, Cadmiumrot und Schwarz. Diese wurden möglichst neutral, ohne Spuren des Materials und des Pinsels aufgetragen, denn die Erscheinungseinheit der Farbe war Palermos damaliges Ziel. Die geometrisch geformten Farbobjekte sind abgerückt von der Wand, wobei die zentralen Quadrate jeweils durch schmale Farbstreifen oben und unten eingefasst werden. Sie betonen den horizontalen Zusammenhang aller Tafeln. Es bildet sich so eine vertikale Form, die aus der Reihung herausragt, wie ein Akzent oder Taktzeichen, so dass sich im Ausstellungsraum musikalische Rhythmen ergeben. So entsteht eine Dialektik zwischen dem Quadrat als innerer Form, gleichsam als Individuum, und den Rahmenleisten, die den Zusammenhang mit dem Ganzen herstellen. Die horizontale Hängung impliziert eine Zeitlichkeit, zumal die Farben auf die Tageszeiten bezogen werden können. Palermo spielt mit ihrer Auswahl auf den Farbenkodex der Cheyenne-Indianer an, der Rot=Süd, Gelb=West Schwarz=Nord und Weiß=Ost unterscheidet, also die Himmelsrichtungen und die Tageszeiten kombiniert. Unter Auslassung des Weiß, das durch die Wand gegeben ist, bringt er auf elegante Weise auch die deutschen Nationalfarben mit ins Spiel, bildet gleichsam eine interkulturelle Allianz. Eine solche hatte Joseph Beuys kurz vorher angestrebt; er kam aber mit seinen Reden, die schon von den Deutschen nicht immer verstanden wurden, in den USA nicht an. Beim zweiten Versuch von 1974 entschied er sich für einen sprachlosen Auftritt, eine schweigende Begegnung mit einem Kojoten, für ihn ein Repräsentant der vertriebenen Lebensformen der Indianer: „Coyote: I like America and America likes me“ (1974; vgl. dazu Adriani/Konnertz/Thomas 1994: 141-143; Fischer-Lichte 2000). Palermos Wandbilder mit ihrer interkulturel-

len Farbsemantik können in diesem Kontext, angesichts der Präsenz seines Lehrers in den USA, auch als eine Art von „aemulatio“ verstanden werden, formulierte er dasselbe Thema doch eigenständig mit seinen künstlerischen Mitteln.

Auch Lothar Baumgartens Entscheidung, tatsächlich in einen Dialog mit den Eingeborenen, den Yanomami-Indianern am Orinoco in Süd-Venezuela einzutreten, übertrifft die Bemühungen seines Lehrers. Baumgarten lebte dort vom Oktober 1978 an für 18 Monate inmitten einer Schutzzone an der Grenze zu Brasilien. Die Ergebnisse seiner Begegnung präsentierte er den Nordamerikern unter anderem in seiner Arbeit „America Invention“ (1993) (Abb. 6) im Guggenheim Museum in New York.

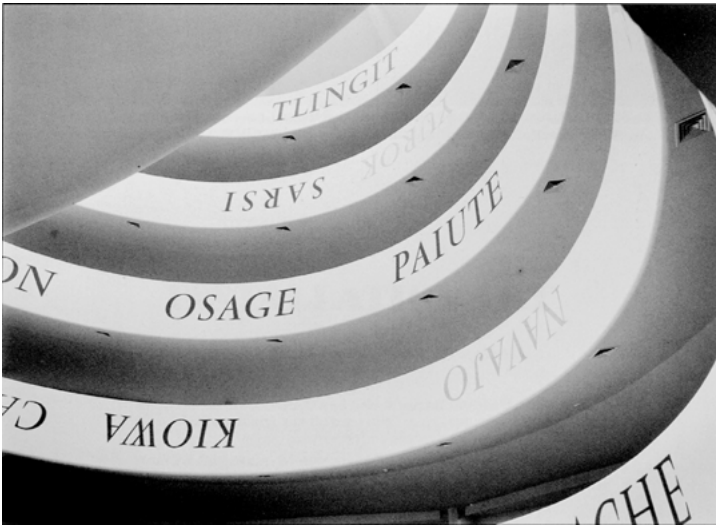


Abb. 6: Lothar Baumgarten, *AMERICA Invention*, Schriftzüge in Rot, Schwarz und Dunkelblau an der Spirale im Solomon R. Guggenheim Museum, New York 1993 (Installationsaufnahme)

Baumgarten hat die schmalen Brüstungsmauern der Spirale mit den Namen nordamerikanischer indigener Gesellschaften gleichsam besetzt, und zwar in geographischer Anordnung vom oben angesiedelten Alaska bis zum unten verorteten Central Mexiko. An den schrägen Wänden in den Rampen waren die Namen südamerikanischer Indianerstämme von Guatemala, also Central Mexiko, bis Tierra del Fuego zu lesen. Sie waren in Rot, Schwarz und

Dunkelblau in der Schrifttype Vendome aufgemalt. An der Ausbuchtung des Fahrstuhlchachtes wird die Spirale in Längsrichtung gleichsam aufgeschlitzt und geteilt. Dort ließ Baumgarten die Namen jeweils um 180 Grad gekippt fortlaufen, so dass sich zusammen mit den außen platzierten Namen eine Anspielung auf die Breitengrade der beiden Hemisphären ergab, die hier gleichsam ineinander verschränkt waren. Baumgarten hat Frank Lloyd Wrights Spirale typographisch besetzt und umgedeutet. Die kartographische Ordnung der kolonialisierten Kontinente wird dekonstruiert und in einen Wort-Raum verwandelt, in dem sich die Besucher wie in einem Dschungel neu orientieren mussten. Zur Ausstellung gehörte ein Katalog, in dessen Textbeiträgen von Linguisten erklärt wird, was mit „America Invention“ gemeint ist: Es ging nicht eigentlich um die Entdeckung, sondern Erfindung Amerikas, das nach dem Vornamen von Amerigo Vespucci seinen Namen erhalten hatte. Baumgarten und Palermo haben also in vieler Hinsicht den interkulturellen Dialog, den ihr Lehrer Joseph Beuys reklamiert, aber nicht erreicht hatte, verwirklicht.

Beuys hatte Fühler auch nach Osten ausgestreckt. Seine Aktionen „Eurasia“ (1966; vgl. dazu Adriani/Konnertz/Thomas 1994: 77-79) und „Eurasienstab“ (1968)⁶ mit dem Hasen als Symbol für eine Verbindung zwischen den Kontinenten wurden offensichtlich paraphrasiert von Katharina Sieverding, die sich in der Arbeit „Großfoto XVII“ (1980) (Sieverding 1990) als Wanderin auf einem Seil mit einem Balancestab präsentiert. Sie war selber in China, hat dort ihre Konzepte von Alterität und Interkulturalität als Modell künstlerischer Erkenntnis profiliert. In ihrer Arbeit finden sich Montagen von Bildern, die verschiedene Identitätsmuster der Frau zeigen, medial inszenierte und von ihr selbst inszenierte, etwa die paramilitärische Feldarbeiterin aus dem Reich Maos, daneben Katharina Sieverding als lasziver Cowboy „Großfoto V“ (1976), ein anderes Mal mit einer kühlen Asiatin, der eine Rechenmaschine zugeordnet ist, während sie sich – in einer Mischung aus Flamenco-Tänzerin und Palästina-Sympathisantin – „Großfoto I“ (1975) – als die Leidenschaftliche gibt. Das ist – noch vor Cindy Sherman – Arbeit am Bild von Weiblichkeit.⁷ Es geht

6 Vgl. dazu Katalog der Ausstellung Brennpunkt Düsseldorf. Joseph Beuys 1987: 124.

7 Vgl. Sieverding 1975-1977 und vgl. zur Arbeit am Bild der Frau: Solomon-Godeau 1993.

um eine performative Montage von Maskeraden der Weiblichkeit, die als solche entlarvt werden. Mit einer Maske zeigte sich Sieverding auch schon früher, indem sie ihr Gesicht mit Goldpigment bedeckte, um es für Fotosequenzen einem extremen Licht auszusetzen: „Die Sonne um Mitternacht schauen“ (1969). Sieverding generiert hier Bedeutung aus der Phänomenologie der Fotografie, der Lichtempfindlichkeit. Es sind Bilder, die nicht so sehr vom Dargestellten, sondern von der Darstellung ausgehen. Im Schutz der Goldenen Maske, einem metaphorisch vielsinnigen Motiv, das sie aus Beuys' Aktion „Wie man dem toten Hasen die Bilder erklärt“ (1965; vgl. dazu Adriani/Konnertz/Thomas 1994: 72) übernehmen konnte, macht sie unsichtbare Energien sichtbar. Sie selbst sprach von „energetischer Fotografie“. So könnte man sagen, dass Sieverding gleichsam die „Plastische Theorie“ auf das Medium Fotografie übertragen hat, denn auch hier kommt alles auf den „Wärmegehalt“ (Beuys) beziehungsweise den Lichtgehalt an.

Beuys war ein Grenzgänger. Darin lag seine Stärke, aber auch seine Schwäche. In den 1980er Jahren überschritt er mit den „7000 Eichen“ (1982-87)⁸ erneut die Grenze von der Kunst zur Politik und provozierte damit einige Gegenreaktionen. „Verwaldung statt Verwaltung“ war sein fragwürdiges Motto für die Stadt Kassel im Rahmen der „documenta 7“ (1982). Wenn die Kunst unmittelbar gestalterisch in der Gesellschaft wirken will, muss sie sich an politischen Ansprüchen messen lassen. Der Standort Kassel war für ökologische Rettungsmaßnahmen wenig geeignet; er war durch den Kunstbetrieb vorgegeben. Die künstlerische Aussage jeder einzelnen Eiche, als Wärmepol neben dem Kältepol, verlor in der Verwaldung jede Poesie und auch jede christliche Symbolik. Die „7000 Eichen“ sind hybrid: Einerseits wollte Beuys die Kunst ins Pragmatische wenden, andererseits betonte er immer wieder den symbolischen Charakter der Pflanzung. Gegen Einwände bezüglich der Monumentalität des Projekts und der Vorgesichte deutscher Eichen-Metaphorik behaupteten die Initiatoren den Handlungsbedarf; umgekehrt stellten sie Einwänden bezüglich der ökologisch wenig sinnvollen Aktion den Anspruch einer symbolischen Zeichensetzung entgegen. Das Problem der „7000

8 Vgl. dazu Groener/Kandler 1987; Beuys/Blume/Rappmann 1990; vgl. zur Analyse des Projekts: Dickel 2006: 188-190.

Eichen“ ist deshalb darin zu sehen, dass sich hier Symbolisches und Pragmatisches, mit Beuys' Worten Kunst im engeren und Kunst im erweiterten Sinn, wechselseitig störten. Beuys hatte versucht, beides zu verbinden, war dabei aber auch in den Augen vieler Freunde gescheitert. Seine Großprojekte sind nicht deshalb mit Skepsis zu betrachten, weil der künstlerische Ansatz hier in der politischen Arbeit aufging und seine bildhafte Distanz zur Wirklichkeit einbüßte, sie wecken vor allem deshalb Bedenken, weil der politische Ansatz hier in der künstlerischen Arbeit aufging, sich auf den documenta-Standort Kassel beschränkte. Seine Kritik an Beuys formulierte Bernhard Johannes Blume, ein ihm eng verbundener Kollege, in künstlerischer Form. Blume war Beuys' Parteigänger seit Anbeginn und hat mit seinen Aktivitäten das Engagement in Kassel begleitet und publizistisch flankiert. Er hatte sogar das passende Motto „Die reine Vernunft ist grün“ (1982) gefunden. Später nahm Blume jedoch von der Verwaltung-Euphorie seines Lehrers wieder Abstand. Was war die Alternative? In Fotosequenzen, in Zusammenarbeit mit Anna Blume entstanden (1982/87), erscheint das Künstlerpaar im Kostüm deutscher Kleinbürger („Kontakt mit Bäumen“ 1987; „Bernard-Hänsel und Anna-Gretel“ 1990 in Blume 1995) (Abb. 7).

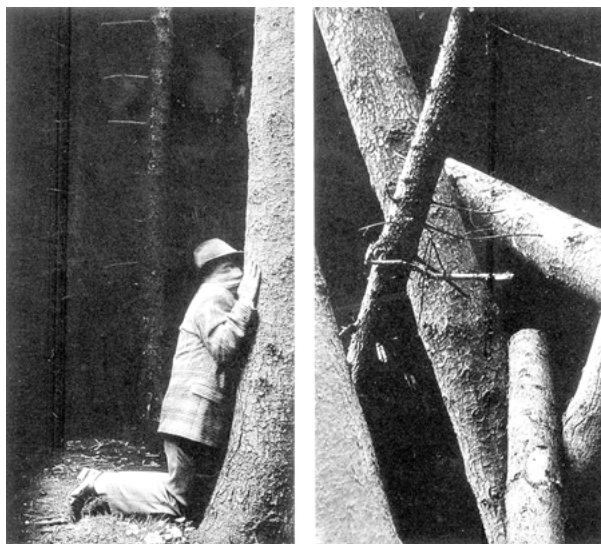


Abb. 7: Anna und Bernhard Johannes Blume, *Gebet im Wald*,

Sie bewegen sich in einem Wald, der holzwirtschaftlich genutzt wird, suchen aber Erholung, vielleicht sogar das Erlebnis ursprünglicher Natur beim Wochenendausflug. In der Fiktion der Bilder werden sie vor den Kopf gestoßen, ihr Annäherungsversuch an die Natur misslingt. Die romantisch geprägte Erwartungshaltung und die Wirklichkeit des Holzes stoßen schroff aufeinander. Wir sehen die beiden an ihren Vorstellungen vom deutschen Wald im realen Wald scheitern, ihre Ideale werden enttäuscht, erschüttert, sie verlieren in den Bildern den Boden unter den Füßen. Indem Bernhard und Anna Blume für die Kamera in einem Rollenbild posierten, konnten sie in ihren Fotosequenzen eine Differenz zwischen dem inszenierten Bild und dem dokumentierenden Abbild erzeugen. Die Betrachter können aus dieser Differenz den Gegensatz zwischen der mentalitätsgeschichtlich bedingten Sehnsucht nach heimatlicher Natur und der ökonomisch bedingten Wirklichkeit des Waldes erkennen. Während Beuys unmittelbar von der Kunst zur Verwaltung der Welt übergehen wollte, kehrten die Blumes vom politischen Engagement zur Kunst als einem Medium symbolischer Verständigung über die Wirklichkeit zurück. In den fotogen inszenierten und fotografisch beglaubigten Turbulenzen ihrer Begegnung mit den Bäumen



vierteilige Sequenz, je 250 x 126 cm, 1990/199

werden Konflikte sichtbar zwischen dem imaginären Wald als Heimat und dem realen Wald, der schon längst ein Produkt der Zivilisation ist.

Ebenfalls von den „7000“ Eichen ausgehend, aber genau in die andere Richtung zielend, verlief die Aktion „Baumkreuz“ von Walter Dahn, Johannes Stüttgen und Felix Droese (16./17.11.1990) nach der politischen Wende von 1989. Sie begannen eine Allee zu pflanzen, geplant von der niederländischen bis zur tschechischen Grenze. Der Anfang wurde auf einem Teilstück der Bundesstraße 7 durch Thüringen von Eisenach nach Kassel gemacht. Hier wird die Idee vom „Eurasienstab“ aufgenommen, aber auch die Vorstellung von einer Korrektur des Todes durch ein Bild des Lebens. Gegen die deutsch-deutsche Mauer (vergleichbar den 7000 Basaltstelen neben den „7000 Eichen“ in Kassel) sollte durch ein „Überkreuzen der ehemaligen Grenze ein Zeichen des Lebens gesetzt werden.“⁹

Abschließend noch einige Bemerkungen zu Kunstwerken, die auf Beuys und seine Lehre noch nach seinem Tod 1986 Bezug nehmen. Direkt auf das Datum seines Todes bezogen, und doch viel mehr, nämlich eine Markierung der eigenen Position, ist eine Arbeit von Imi Knoebel, „24.1.1986“ (1986).¹⁰ Knoebel stellt hier eine Hartfaserplatte und ein frei gewachsenes Fichtenstämmchen, wie Beuys es für „Schneefall“ (1965, Museum für Gegenwartskunst, Basel) verwendet hatte, zusammen. Organisches und Tecnoïdes ergeben eine Polarität zwischen natürlichem Wachstum und künstlicher, in diesem Falle industrieller Formgebung. Das naturgegebene Material und die reguläre Form können auf die Kernbegriffe der „Plastischen Theorie“ – Materie und Form – bezogen werden; vor allem aber spielt Knoebel zwei ästhetische Utopien gegeneinander aus: diejenige der russischen Konstruktivistinnen und diejenige seines Lehrers, einerseits die formale Verhärtung bei den Konstruktivistinnen und andererseits die Entsublimierung der Kunst bei Beuys.

Schließlich sind zwei Beiträge von Künstlern vorzustellen, die zwar nicht bei Beuys studiert, aber in signifikanter Weise auf sein

9 Zur Aktion „Baumkreuz“ an der Ex-Grenze (1990) von Walter Dahn, Felix Droese und Johannes Stüttgen: *Kunstforum international* 1990: 418.

10 Der Titel der Arbeit bezieht sich auf den Tag, an dem Knoebel von Beuys' Tod, am 23.1.1986, erfuhr.

Werk Bezug genommen haben. Rebecca Horn reagierte mit einer Installation auf der „documenta 9“, „Das Kind, der Mond, der anarchistische Fluss“ (1992) (Abb. 8), im Klassenraum einer Schule direkt hinter dem Fridericianum, auf die „Honigpumpe am Arbeitsplatz“ von Beuys, auf seine paradiesische Vision vom fließenden Honig, die dort um das Büro seiner „Free International University“ (auf der „documenta 6“, 1977) zirkulierte. In Horns mehrteiliger Installation lief 15 Jahre später nur noch stockend Tinte durch die Schläuche und vieles tropfte daneben. Sie hatte zehn hölzerne Schulbänke, zweiseitig kopfüber an die Decke montiert. Ein Pumpsystem drückte schwarze Tinte durch die Schläuche, die über Trichtern hingen, andere brachen durch die Fenster ins Freie aus, die Tinte versickerte im Schulhof.

Beuys hatte noch Schläuche mit Honig verlegt, der optimistisch nach oben gepumpt wurde. Was ist geworden aus den Paradiesvisionen der Studentenbewegung? Ist der „Marsch durch die Institutionen“ nicht eher ein Marsch in die Institutionen gewesen? Sind die 68er mit ihren Zielen nicht in den Ämtern hängengeblieben? Rebecca Horns Beitrag ist skeptisch, aber nicht polemisch, sie formuliert ein persönliches Veto gegen Beuys' schulmeisterliche Umschlingung durch die „Honigpumpe am Arbeitsplatz“, zu der sie sich auch in einem Interview geäußert hat.¹¹

11 „En 1968, j'étais une jeune étudiante et je partageais l'espoir, aujourd'hui perçu comme naïf, qu'on pouvait faire changer le monde dans le bon sens. Presque rien ne subsiste de toute cette énergie et c'est bien ce qui est tragique. Aujourd'hui nous vivons comme sous vide, nous avons perdu notre utopie par la force de la désillusion, de la résignation et de l'habitude. La conception individualiste de la vie n'a pu répondre aux attentes collectives et une fracture s'est opérée. L'artiste pourrait traiter cette fracture car il avait la possibilité de mettre en scène son propre monde“ (Horn 1995: 33f.).

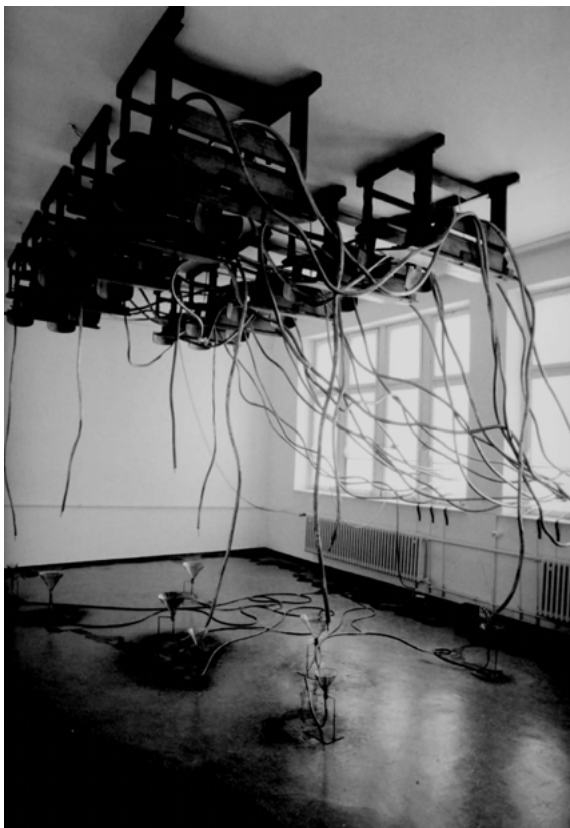


Abb. 8: Rebecca Horn, Der Mond, das Kind, der anarchistische Fluß, (Installation für die documenta 9, Kassel 1992) Schulbänke, Tinte, Glastrichter, Bleirohre, Motoren; Maße variabel. Museum van Hedendaagse Kunst, Gent

Polemisch reagierte Maurizio Cattelan: Er präsentiert uns Joseph Beuys als Ladenhüter (Abb. 9). Der Filzanzug mit dem Titel „Beuys La Rivoluzione Siamo noi“ (2000) hängt an einer Garderobenstange. Darin klemmt eine Puppe, die den kleinen Maurizio Cattelan als Gefangenen der Kunstgeschichte darstellt – Beuys als Zwangsjacke. Durch die Kombination von Anzug, Puppe und Garderobenstange historisiert Cattelan den Lehrer Beuys und setzt ein ironisches Zeichen der Befreiung von seinen Maßstäben.

Der Filzanzug hängt als Ladenhüter am Nagel, die Avantgarde-Attitüde ist Geschichte, „jeder Künstler ist auch ein Mensch“.



Abb. 9: Maurizio Cattelan, *La Rivoluzione Siamo noi*, 2000, Polyester, Metallständer, Filzanzug, 125 x 32 x 23 cm, Museum für Gegenwartskunst, Zürich

Die in ihrer sehr unterschiedlichen Referenz auf Joseph Beuys und seine „Plastische Theorie“ gedeuteten Kunstwerke beweisen die Nachhaltigkeit seines akademischen Konzepts, eines Kunstverständnisses mit didaktischem Anspruch, das in vielfältiger Weise Prozesse der individuellen Distanzierung, der jeweils eigenen künstlerischen Profilierung gefördert hat.

Abbildungen

1. Aus: Kat. der Ausst. Brennpunkt Düsseldorf. Joseph Beuys. Die Akademie. Der allgemeine Aufbruch 1962-1987. Kunstmuseum Düsseldorf 1987, S. 55. © VG Bild-Kunst, Bonn
2. Aus: Ebd., S. 57. © VG Bild-Kunst, Bonn
3. Aus: Kat. der Ausst. Anselm Kiefer, The Art Institute of Chicago/Philadelphia Art Museum, München 1988, S. 27.
4. Aus: Kat. der Ausst. Felix Droese. Papierschnitte 1972-1997. Museum zu Allerheiligen, Schaffhausen 1997, S. 29.
5. Aus: Kat. der Ausst. Blinky Palermo, Kunsthalle Düsseldorf 2007, S. 168. © VG Bild-Kunst, Bonn
6. Aus: Art and Design (London), 8, 5/6, 1993, S. 35.
7. Aus: Anna und Bernhard Blume, Transzendentaler Konstruktivismus. Im Wald. Großfoto-Serien, Köln 1995, S. 139.
8. Aus: Rebecca Horn. Mondspiegel, Ortsbezogene Installationen 1982-2005, hrsg. v. Marion Ackermann, Ostfildern-Ruit 2005, S. 193. © VG Bild-Kunst, Bonn
9. Aus: Maurizio Cattelan, hrsg. v. Francesco Bonami, London 2003, S. 190.

Literatur

- Adriani, Götz/Konnertz, Winfried/Thomas, Karin (Hg.) (1994): Joseph Beuys: Leben und Werk. Köln: DuMont (Neuaufgabe).
- Beuys, Joseph (1969) im Gespräch mit Siegfried Neuenhausen (Das „Bildnerische“ ist unmoralisch). In: Kunst und Unterricht, Juni 1969.
- Beuys, Joseph (1972) im Gespräch mit Henryk M. Broder (Die Revolution aus dem Filzhut). In: Pardon, 11. Jg, 1972, 3, S. 86.
- Beuys, Joseph (1975) im Gespräch mit Bernhard Blume und Heinz-Günter Prager. In: Rheinische Bienenzeitung, 12, 1975, S. 375.
- Beuys, Joseph/Jappe Georg (1977): Jeder Mensch ist ein Künstler – aber nicht jeder ein Berufskünstler. 14 Interviews von Georg Jappe mit Joseph Beuys und dessen ehemaligen Schülern. In: Kunstforum international, Bd. 20, S. 144-159.
- Beuys, Joseph/Blume, Bernhard/Rappmann, Rainer (Hg.) (1990): Gespräche über Bäume. 2. Aufl., Freie Volkshochschule Argental, Wangen: FIU-Verlag.

- Bodenmann-Ritter, Clara (Hg.) (1975): Joseph Beuys. Jeder Mensch ein Künstler. Gespräche auf der documenta 5/1972. Frankfurt/Main: Ullstein.
- Brennpunkt Düsseldorf (1987): Joseph Beuys. Die Akademie. Der allgemeine Aufbruch 1962-1987. Hg. v. Stephan von Wiese. Kunstmuseum Düsseldorf.
- Burckhardt, Jacqueline (Hg.) (1986): Ein Gespräch/Una Discussion. Joseph Beuys, Jannis Kounellis, Anselm Kiefer, Enzo Cucchi. Zürich: Parkett.
- Dahn, Walter/Droese, Felix/Stüttgen, Johannes (1990): „Baumkreuz“. In: Kunstforum international, Bd. 111, S. 418.
- Dickel, Hans (2006): Kunst als zweite Natur. Studien zum Naturverständnis in der modernen Kunst. Berlin: Reimer.
- Droese, Felix (1997): Katalog der Ausstellung Felix Droese, Papierschnitte 1972-1997. Ein Entwicklungsgang. Museum zu Allerheiligen/Kunstverein Schaffhausen/Ostfildern: Cantz.
- Fischer-Lichte, Erika (2000): Der Künstler als Schamane. Anmerkungen zur Aktion „Coyote: I like America and America likes me“. In: Fleckner, Uwe u.a. (Hg.): Jenseits der Grenzen, Festschrift Thomas Gaehtgens, Bd. 3 (= Dialog der Avantgarden). Köln: DuMont, S. 230-240.
- Gottschaller, Pia (2004): Blinky Palermo. Inside his Images (Phil. Diss.). München: Siegl.
- Groener, Fernando/Kandler, Rose-Maria (Hg.) (1987): 7000 Eichen, Joseph Beuys. Köln: König.
- Harlan, Volker u.a. (Hg.) (1976): Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. Achberg: Achberger Verlagsanstalt.
- Horn, Rebecca (1995): Rebecca Horn im Gespräch mit Henri-Francois Debailleux, Le Monde, 16.5.1995, S. 33-34.
- Kippenberger, Susanne (2003): „Wie war eigentlich mein Bruder?“ In: Adriani, Götz (Hg.): Katalog der Ausstellung Martin Kippenberger. Das 2. Sein. ZKM Karlsruhe/Köln: Dumont.
- Palermo, Blinky (1995): Katalog der Ausstellung To the People of New York City. Bearb. v. Schmidt, Katharina. Basel: Öffentliche Kunstsammlung.
- Richter, Petra (2000): Mit, neben, gegen. Die Schüler von Joseph Beuys. Düsseldorf: Richter.
- Sieverding, Katharina (1990): „Kontinenalkern X-XXXII, 1988 – Die Sonne um Mitternacht schauen“. Katalog der Ausstellung Katharina Sieverding. München: Barbara Gross Galerie.

- Solomon-Godeau, Abigail (1993): The Face of Difference. In: Katalog der Ausstellung Katharina Sieverding, Eine Installation. Regensburg: Museum Ostdeutsche Galerie, S. 11-24.
- Stüttgen, Johannes (1996): Der Mensch hat den Elephanten gemacht. In: Förderverein Museum Schloß Moyland e.V. (Hg.) (1996): Joseph Beuys Symposium Kranenburg 1995. Basel: Wiese, S. 299-308.
- Warnach, Walter (1952): Die Welt des Schmerzes. Pfullingen: Neske.

Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt

Einleitung

In jüngster Zeit ist viel von Kompetenz die Rede. Seit PISA sind es vor allem die mathematischen, naturwissenschaftlichen und schriftbezogenen Kompetenzen, die sog. *literacies*, die im Mittelpunkt der öffentlichen pädagogischen Debatten stehen. Dabei scheint es offensichtlich zu sein, dass diese Kompetenzen für ein Leben in modernen Gesellschaften zwar bedeutsam, aber nicht hinreichend sind; auch körperliche, geistige, moralische und ästhetische Kompetenzen müssen hinzukommen, will man denn ein modernes, anspruchsvolles und umfassendes Konzept von Bildung verwirklichen.

Sieht man sich den für PISA in Anschlag gebrachten (psychologischen) Kompetenzbegriff genauer an (Weinert 1999), so zielt dieser erst einmal sehr formal auf den Sachverhalt, eine spezifische Handlungsanforderung in einer speziellen Situation bewältigen zu können. Kompetenzen lassen sich insofern daran ablesen, dass Menschen kontextuell situierte Aufgaben und Herausforderungen aufgrund von implizitem Wissen, Sachangemessenheit, Motivation, entsprechenden Fertigkeiten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu meistern in der Lage sind. Dementsprechend hat die OECD (2002) als sog. Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben in modernen Gesellschaften folgende Dispositionen und Disponibilitäten benannt: *Selbstständigkeit* als Fähigkeit der Interessen- und Verantwortungsvertretung, der Lebensgestaltung und des eigenständigen, sozialen Handelns, *Interaktivität*, als Fähigkeit Zeichen und Sprache, Wissen und Informationen sowie neue Technologien gebrauchen zu können und *Sozialität* als Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten und Konflikte austragen zu können.

Selbstständigkeit, Interaktivität und Sozialität aber sind bzw. können elementare Voraussetzungen und Effekte ästhetischer Bil-

dungsprozesse in der Schule darstellen. Dies soll im Folgenden anhand einer theoretisch-empirischen Diskussion der künstlerischen Fächer in der Schule gezeigt werden. Allerdings, und auch das soll deutlich werden, ist das Konzept ästhetischer Bildung umfassender als das oben skizzierte Kompetenzmodell, insofern es zusätzlich eine ganze Reihe anderer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit ins Spiel bringt.

So benennt die empirische Forschung über ästhetische Bildungsprozesse eine ganze Reihe von Kompetenzen, die man im Umgang mit den Künsten lernen *kann*: regelmäßig werden seit den ästhetischen Entwürfen der Aufklärung und Romantik der Ästhetik eindeutig positive Bildungswirkungen attestiert, d.h. personale und soziale, künstlerische, kulturelle und ästhetische, praktische und reflexive, lern- und leistungsbezogene etc. Fähigkeiten identifiziert, die man im Kontext ästhetischer Erziehung und Bildung erwerben kann. 1993 haben dann Didi u.a. in einem Resümee 600 sog. Schlüsselqualifikationen beschrieben, die in der Pädagogik zu verschiedenen Zeiten relevant waren, etwa Durchhaltevermögen, Anpassungsfähigkeit, Taktgefühl, Phantasiefähigkeit, Kreativität u.a., die auch im Kontext ästhetischer Bildung eine wichtige Rolle spielen. Dabei ist es empirisch ebenso ungeklärt, ob sich etwa die genannten ästhetischen Kompetenzen ausschließlich dem Kunstunterricht in der Schule verdanken, noch ob diese auch für das spätere Leben Relevanz besitzen. Was sich allerdings empirisch beschreiben lässt, sind strukturelle Lernmöglichkeiten im Umgang mit den jeweils spezifischen Künsten. Die letzte Perspektive betont weniger die Frage nach den Kompetenzen, sondern vielmehr den Gesichtspunkt der Performanzen: Wie gehen Schülerinnen und Schüler konkret mit den ihnen angebotenen Kunstformen um? Welche ästhetischen Erfahrungen können sie dabei machen und welche nicht? Wir möchten also hier die These vertreten, dass die Debatte um die Kompetenzen erweitert werden muss: erstens um die Diskussion der Performanz von ästhetischen Lehr- und Lernsituationen und -prozessen und zweitens um die damit zusammenhängende Frage nach der empirischen Erforschung solcher Lehr-Lern-Verhältnisse. Damit soll nicht nur die PISA-Debatte, sondern auch die Diskussion um ästhetische Bildung um zwei Momente erweitert werden: erstens um einen Lernbegriff, der über Literalität im Sinne von Lesekompetenz sowie mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung

hinausgeht; und der zudem weitergefasst wird als das derzeit verwendete Konzept ästhetischer Erfahrung. Wir möchten dazu die Differenzierung des Lernmodells in: *Lernen für*, *Lernen in* und *Lernen durch* etwas vorschlagen. Während PISA seinen Schwerpunkt in einem funktionalen Konzept des Lernens *durch* etwas hat, d.h. in Basis- und Schlüsselkompetenzen, die quasi universell anwendbar erscheinen, und die Modelle ästhetischer Erfahrung sich stark auf dem Konzept artifizierter Bildung *in* einem künstlerischen Fach konzentrieren, soll die Performanztheorie auch die personalen oder sozialen Voraussetzungen mit thematisieren, die man zum Lernen in einem spezifischen künstlerischen Fach benötigt. Kurz: Wir möchten das Transferkonzept (von PISA) und das artifizelle Konzept (der ästhetischen Erfahrung) von ästhetischem Lernen kombinieren und zudem ergänzen um ein Bedingungs- und Prozesskonzept: Wie müssen nicht nur wissen, welche ästhetische Fähigkeiten Menschen im Leben und Lernen reüssieren lassen, und welche ästhetischen Erfahrungen sie im Kunstunterricht machen, sondern auch, warum sie diese Erfahrungen machen können und wie ästhetische Lernprozesse verlaufen.

Vor diesem Hintergrund soll der Beitrag auf folgende Punkte eingehen: 1. Zu den Schwierigkeiten der Evaluation ästhetischer Bildungsprozesse; 2. Lerndimensionen und strukturelle Lernmöglichkeiten; 3. Was lernt man in der ästhetischen Erziehung und Bildung?; 4. Eine gegenstandsbezogene ästhetische Lerntheorie; 5. Theatrale Bildung – ein Beispiel; 6. Ein Grundriss theatraler Bildung; 7. Von der Kompetenzdebatte zur Performanzforschung.

1. Zu den Schwierigkeiten der Evaluation ästhetischer Bildungsprozesse

Nicht nur bei den Verfechtern einer Stärkung ästhetischer Bildung in der Schule, sondern auch bei den Verfechtern einer PISA-gestützten Evaluationsforschung herrscht – aus teilweise sehr unterschiedlichen Intentionen –, die durchaus vernünftig klingende Meinung vor, dass die ästhetischen Fächer in der Schule einer empirischen Untersuchung bedürfen. Zu zeigen, welche Lernprozesse „wirklich“ im Kunstunterricht der Schule ablaufen, was im einzelnen in ästhetischen Lernsituationen geschieht, welche kurz- oder langfristigen Wirkungen daraus resultieren und welche Faktoren, die Qualität solcher Prozesse steigern können, soll mit die-

ser Forschung geklärt werden. Doch so einfach wie dieser Gedanke auf den ersten Blick wirkt, ist er in der theoretisch-empirischen Praxis leider nicht. Hierzu einige Gründe:

1. *Sozialräume*: Es gibt in der Geschichte der Pädagogik einen hartnäckigen Topos, der sich im Grunde von der Antike bis in die Gegenwart verfolgen lässt: Man möchte die zu Erziehenden fernab von jeglicher Sozialität und ihren verderblichen Einflüssen in überschaubaren und kontrollierbaren Räumen unterrichten, damit man genau die Intentionen realisieren kann, die als pädagogisch wertvoll gelten können. Natürlich ist diese Vorstellung eine Utopie, allerdings eine, die auch für die Vermittlung von ästhetischen Kompetenzen zutrifft. Konkreter: Ob Schülerinnen und Schüler sich die ästhetischen Kompetenzen des Musikverstehens im Unterricht angeeignet haben oder am familiären Esstisch, erscheint ebenso ungeklärt – und wahrscheinlich unklärbar, wie die Behauptung, dass die praktische Medienkompetenz beim Videographieren alleine aus der an der Schule angebotenen Video-AG resultiert.

2. *Nachhaltigkeit*: Mit großer Wahrscheinlichkeit verändert sich ein Mensch, wenn er – einmal oder mehrmals – Schultheater gespielt hat oder auch – nur – sich mit dem Malen oder der Geschichte der Bildenden Kunst auseinandersetzen musste. Doch ob der Umgang und die Konfrontation mit der Kunst zu nachhaltigen, lebensbegleitenden und lebensbedeutsamen Kompetenzen werden, ob Kinder und Jugendliche tatsächlich etwas Längerfristiges für ihr Leben gelernt haben, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen.

3. *Identifizierbarkeit*: Viele Kompetenzen, die man im Umgang mit der Kunst erwirbt, sind keine einfach abprüfbaren Qualifikationen. Gegebenenfalls lassen sich noch Prüfungskriterien angeben für Ausdauer und Konzentration, vielleicht auch noch für Kritik- und Urteilsfähigkeit. Doch wie steht es um die für künstlerische produktions- wie Rezeptionsästhetische Prozesse gleichermaßen wichtigen Fähigkeiten wie Neugier, Geduld, Kreativität, Wahrnehmungs- und Erfahrungskompetenzen, Geschmack, Umgang mit Differenz, Ambiguität, Kontingenz und Risiko. Wie operationalisiert man diese Fähigkeiten in Prüfungen – wenn man sie denn überhaupt für testrelevant hält – so, dass die Art und Weise der Prüfung diesen Kompetenzen gerecht wird? Kann man diese Qualifikationen überhaupt überprüfen oder führen hier nicht Prü-

fungsverfahren generell in die Paradoxie etwas zu fordern, was sich nicht fordern lässt: „Nun sei’ mal kreativ“ oder: „Nun sei’ mal neugierig“. Die Evaluation objektiver, reliabler und valider Kriterien für künstlerische Kompetenzen ist methodisch betrachtet relativ schwierig und – in der einschlägigen Debatte bis heute – umstritten. So ist z.B. das für ästhetische Belange enorm bedeutende Konzept der Kreativität bislang weder theoretisch, noch empirisch plausibel operationalisiert worden: Handelt es sich hier um eine Eigenschaft von Personen oder um ein relationales Modell, so dass sich Kreativität aus einer spezifischen Konstellation von Personen, Dingen und Beziehungen ergibt? Kann man Kreativität lehren bzw. gibt es pädagogische Möglichkeiten der Ermöglichung kreativen Handelns oder emergiert sie spontan in bestimmten Situationen, ja vielleicht gerade abseits von pädagogischen Aufforderungen und Angeboten? Jedenfalls sind kreative Leistungen nicht so einfach abrufbar wie anderes praktisches Können, etwa das Durchführen eines Dreisatzes. Hier kann noch einmal an Ewald Terhart erinnert werden: „Gerade anspruchsvolle und weit reichende Zielsetzungen von Sozial- und Bildungsinstitutionen lassen sich nicht ohne weiteres in irgendeiner kontrollierbaren und konsensfähigen Form überprüfen. So besteht immer die Gefahr, dass schließlich nur noch das überprüft wird, was vergleichsweise leicht bestimmbar und messbar ist“ (Terhart 2002, S. 56). Einmal abgesehen von Frage, ob es nicht nur in den Kunstfächern wenig Sinn macht, Bildung auf dasjenige zu reduzieren, was sich in Messungen und Überprüfungen festhalten lässt.

4. *Hermeneutik*: Jedes Testverfahren, jegliche empirische Erforschung von ästhetischen Kompetenzen, arbeitet letztlich mit dem Gedanken, aus den (mündlichen, schriftlichen, darstellerischen etc.) Leistungen von Schülerinnen etwas über das Leistungsvermögen selbst sagen zu können (vgl. für das Schultheater: Lüttgert 2003). Kurz: Die Ergebnisse von Tests werden als Repräsentationen von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Doch auch hier melden sich Zweifel: Kann man wirklich sicher sein, ob ein gemaltes Bild die tatsächlich vorhandenen ästhetischen Kompetenzen des Schülers wiedergibt, dass der theatrale Auftritt mit Sicherheit ein Verständnis der Rolle signalisiert? Was wir beobachten können ist Performanz, was wir erschließen (können) ist Kompetenz. In diesen Kontext fällt auch die ganze Problematik der Beurteilung kunstbezogener Leistungen. Sodann stellt die empirische

Forschung – und zunächst und zumeist ist von qualitativer Forschung die Rede, wenn es um die empirische Erforschung künstlerischer Prozesse geht – eine Fülle von Methoden zur Verfügung: z.B. Protokolle, Interviews, Gruppendiskussionen, Bilder, Videos, Messverfahren (Eye-Tracking) und eine Fülle von hermeneutischen Verfahren: z.B. Phänomenologie, die objektive Hermeneutik, die rekonstruktive Sozialforschung, die qualitative Inhaltsanalyse, die Diskurs- und Konversationsanalyse, die *cultural studies*, die Tiefenhermeneutik usw. Wer vermag hier im Einzelnen objektiv zu bestimmen, welche künstlerische Kompetenz aufgrund welcher Datenbasis mit welcher hermeneutischen Methode zweifelsfrei festgestellt werden kann. Zudem herrscht gelegentlich auch ein szientifisches Missverständnis hinsichtlich der qualitativen Forschungsmethodik vor: Diese dient nicht dazu (ästhetische) Kompetenzen zu verifizieren, (ästhetische) Wirkungen zu klassifizieren, und (ästhetische) Bedingungsfaktoren zu identifizieren, sondern zunächst dazu, einen Sachverhalt heuristisch zu erfassen. Kurz: Qualitative Sozial- und Bildungsforschung dient nicht – in erster Linie – der positivistischen Feststellung, sondern der perspektivischen Öffnung eines Sachverhaltes. Dazu kommt, dass qualitative Forschung fallstudienbezogen an einer kleinen Auswahl aus einem Sample arbeitet, was immer wieder die Frage nach der Generalisierung der Forschungsergebnisse aufwirft.

5. *Kunst*: Dass Menschen in Erfahrungen der Auseinandersetzungen mit Sachverhalten etwas lernen können, erscheint trivial. Nicht trivial wird dieser Umstand, wenn man sich mit der Frage auseinandersetzt, mit welchen Kunstformen und Kunstaspekten sich Menschen tatsächlich beschäftigen. Denken wir an die Musik, so macht es doch wohl einen Unterschied, ob man Musik durch das Flötespielen lernt, ob man sich als Solo- oder Chorsänger bildet, oder ob man sich in der Beschäftigung mit der Theorie der Klaviersonate entwickelt. Eine plausible Hypothese wäre hier wohl die, dass alle beschriebenen (fiktiven) Schüler etwas über Musik lernen, allerdings etwas je Unterschiedliches; und das nicht nur, weil sie unterschiedliche Sozialisationshintergründe, unterschiedliche Begabungen und unterschiedliches Lernverhalten aufweisen, sondern weil die jeweilige Kunstsache selbst unterschiedliche Anforderungen stellt. Dass sich die Komplexität an dieser Stelle noch erhöht, wenn wir an die diversen kunstdidakti-

schen und kunstmethodischen Ansätze der jeweilig vermittelnden Lehrerinnen und Lehrer denken, erscheint ebenso evident.

6. *Ereignis und Prozess*: Viele Leistungen in der Auseinandersetzung mit Kunst sind weder vorhersehbar, noch planbar. Wann und wie sich die Wirkungen ästhetischer Bildungsprozesse vollziehen ist höchst kontingent. Allerdings lassen sich einige Anhaltspunkte dafür angeben, wie sich ästhetische Bildung realisieren kann, nämlich in Bildungsereignissen wie in Bildungsprozessen. *Bildungsereignisse* sollen hier – zeitlich kurzfristige – Handlungs- und Erfahrungssituationen genannt werden, in denen sich Individuen in prägnanter Weise mit sich selbst und der Welt auseinandersetzen. In ästhetischen Bildungsereignissen kommt es zu einer charakteristischen Verfremdung von Selbst und Welt. Diese Bildungsmomente haben ihren Ausgangspunkt in *liminalen Differenzsituationen*, die sichtbare Übergänge, Ambiguitäten, Korrespondenzen, Abweichungen, Brüche und Grenzen etc. in den künstlerischen Szenerien und Praktiken aufweisen, ihren Anfang. Die genannten Situationen sind deshalb bildungstheoretisch, -praktisch, wie -empirisch interessant, weil sie als Übergangsfigurationen selbstbezügliche und selbstreflexive Anlässe der Kreativität und Alteration der Beteiligten bieten. Denn in liminalen, sprunghaften, friktionalen und fragmentarischen Situationen werden „andere“ Anfänge und Anschlüsse der Wahrnehmung, Interpretation und Handlungsmuster erforderlich. Die Individuen werden „gezwungen“, sich selbst und die Welt anders zu verstehen und neue Darstellungs-, und Handlungsformen zu entwickeln. Von Bildungsereignissen lassen sich *Bildungsprozesse* als diejenigen Bewegungen unterscheiden, die Individuen in einem längeren zeitlichen Rahmen in der Auseinandersetzung mit der Kunst erfahren. Dabei lassen ästhetische Bildungsprozesse kaum einen eindeutig definierbaren Anfangs- und Endpunkt ausmachen; allerdings können durch willkürlich gesetzte zeitliche Markierungen Strukturverlaufsgesetzmäßigkeiten solcher Bildungsprozesse rekonstruiert werden. Da solche Gesetzmäßigkeiten kaum über einen längeren Zeitraum nur aus der Innenperspektive der Betroffenen rekonstruiert werden können, ist hier vor allem eine performative Betrachtungsweise von Bedeutung: Betrachtet man diese Prozesse im performativen Blickwinkel, dann wird vor allem der *modus operandi* der Bildungsbewegung bedeutsam.

7. *Wirkungslosigkeit*: Zu guter Letzt soll die Frage aufgeworfen werden, ob die ästhetische Bildung unter dem Zwang der sozialen und ökonomischen Legitimität steht. Wenn es auch durchaus eine Nützlichkeit der ästhetischen Bildung gibt, so sollte sie ggf. nicht *prima vista* unterstellt werden. Denn die Kunst hat im Vergleich zum Alltag vielfältige strukturelle Vorteile, die mit ihrer Alltags-enthobenheit zu tun haben. Im Umgang mit der Kunst sind wir – in der Regel – von existentiellen Sorgen, von objektiven Wahrheitsinteressen und auch von pragmatischen Handlungsinteressen befreit. Zweckfreiheit der Kunst lautet der diesbezügliche Sachverhalt. Der Umgang mit der Kunst spannt uns zweitens ein in die Dialektik von Bezug- und Distanznahme: Wir lassen uns auf Kunstwerke so ein, dass wir gleichwohl – mehr oder weniger bewusst – vergegenwärtigen, *dass* und *wie* wir uns auf sie einlassen. Kunstwerke lassen Spielräume für Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Das bedeutet drittens, dass uns Kunstwerke und kunstspezifische Handlungsformen in einer spezifischen Weise vor uns selbst bringen, da in ihrer Erfahrung der alltägliche Weltbezug in der Perzeption des Kunstwerks aufgehoben ist. In diesem Sinne sind Kunstwerke ein besonderer Ausdruck der Erfahrungsfähigkeit des Menschen; sie besitzen mit ihrer modellhaften Intensität eine besondere Relevanz für das Subjekt. Und das wiederum bedeutet viertens: Kunstwerke *verdichten* Wahrnehmungen und erzeugen somit Erfahrungen der Offenheit, Mehrdeutigkeit, Differenzierung und Kontingenz. Wird deshalb in den klassischen Positionen ästhetischer Bildung i.d.R. nicht von Wirkung, sondern von ästhetischer Erfahrung oder ästhetischer Bildung gesprochen?

2. Lerndimensionen und strukturelle Lernmöglichkeiten

Da es empirisch unsicher ist, was im Einzelnen wo, wie, wie lange, mit welcher Bedeutung etc. gelernt wird, so erscheinen zunächst Überlegungen sinnvoll, die 1. normativ versuchen zu klären, was gelernt werden soll; und 2. erscheinen empirische Forschungen relevant, die versuchen zu klären, wie tatsächlich gelernt wird. Um die Frage nach einem normativen Rahmen für Lernprozesse aufzugreifen und um gleichzeitig die ausufernde Debatte um die diversen Kompetenzen im Umgang mit der Kunst

einzugrenzen, möchten wir an die Rekonstruktion des Lernbegriffs anknüpfen, wie er von Michael Göhlich und Jörg Zirfas (2007) vorgenommen wurde, und von hier aus für ästhetische Bildungsprozesse vier entscheidende Lerndimensionen vorschlagen. Dabei kann hier im Einzelnen weder für die jeweilige Lerndimension, noch für das jeweilige künstlerische Fach inhaltlich angegeben werden, was im Einzelnen gelernt werden soll, bildet doch dieser Vorschlag lediglich einen Rahmen für ästhetische Lernprozesse.

1. *Wissen lernen oder ästhetische Alphabetisierung*: Klaus Mollenhauer, einer, wenn nicht der wichtigste theoretische und empirische Forscher ästhetischer Bildungsprozesse, bestimmt die ästhetische Alphabetisierung folgendermaßen: als Lernvorgang, „in dem nicht-sprachliche kulturell produzierte Figurationen in einem historisch bestimmten Bedeutungsfeld lokalisiert, das heißt als bedeutungsvolle Zeichen ‚lesbar‘ werden“ (Mollenhauer 1990, S. 11). Nun lässt sich das von Mollenhauer vorgeschlagene Programm einer ästhetischen Alphabetisierung durch neuere Forschungen im Bereich der Sozio- und Gesprächslinguistik ergänzen und ausdifferenzieren. Heiko Hassensteins (2006) Analyse der Kunstkommunikation gibt hier wichtige Hinweise für ein solches Programm ästhetischer/ästhetischer Bildung: So lässt sich das Anforderungs- und Problemprofil einer Kommunikation über Kunst durch vier Felder bestimmen: 1. Bewertung (Was ist davon zu halten?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Gefallen/Geschmack, Rang/Wert, Wirkung/Eindruck, Qualität sowie um die Frage, ob etwas als Kunst oder Nicht-Kunst zu gelten habe; 2. Erläuterung (Was weiß ich darüber?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Werk, Biographie, Tradition und Gattung; 3. Deutung (Was steckt dahinter?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Intention, Symbolik, Bedeutungen; und 4. Beschreibung (Was gibt es zu sehen, hören, tasten, schmecken, riechen?): Hier geht es um Hinweise und Darstellung von: Materialität, Größe, Formen, sinnliche Erfassbarkeit und Beschreibbarkeit.

2. *Können lernen oder ästhetische Pragmatik*: Sowohl bei Mollenhauer als auch bei Hassenstein fehlt nun eine Alphabetisierung, die man als *performative* bezeichnen könnte, und die die performativen Wirkungen des Umgangs mit der Kunst betreffen (vgl. Wulf/Zirfas 2007). Der Verbleib auf der semiotischen und diskursiven Ebene übersieht die mit der Kunst verbundenen sinnlich-

leiblichen, die sozio-rituellen sowie die stilistisch-inszenatorischen Effekte, die mit diesen Übungs- und Bildungsprozessen einhergehen. Gerade die Künste betonen diese performativen Verkörperungsformen neben dem Sport – den man durchaus auch als eine Kunst verstehen kann – stärker als die anderen Schulfächer. Ästhetische Bildung wird hier als performative verstanden, als eine solche, die sich im gestalterischen Vorgang hervorbringt und vollzieht. Und sie vollzieht sich als doppelter Prozess: Als Objektivierung des Subjektiven und als Subjektivierung des Objektiven, als Kulturation des Individuums und als Expressivität des Individuellen. Pädagogisch betrachtet werden hier Projektlernen, Übungs- und Trainingsprozesse, leibliches und imaginatives Lernen, Spielen, Experimentieren, Suchen etc. relevant. Hierbei kann man – durchaus leistungs- und kompetenzbezogen – von einer immanen Steigerungslogik der ästhetischen Pragmatik sprechen: von dem (durchaus mechanischen) Einstudieren von Praktiken, etwa die grundlegenden Fingertechniken beim Klavierspielen über das Beherrschen von Techniken und Werken, die etwa das Spielen eines identifizierbaren Musikstücks zur Folge haben, bis hin zum kreativen und experimentellen Umgang mit Techniken und Werken selbst, in der nicht nur die Selbstverständlichkeit, sondern auch die Virtuosität einer ästhetischen Pragmatik zum Ausdruck kommt.

3. *Leben lernen oder ästhetische Biographik*: Wie schon erwähnt, kann weder eine Bildungstheorie und wohl auch keine empirische Lernforschung mit Sicherheit festhalten, inwiefern ein lebensrelevantes Wissen und Können von ästhetischen Vorgängen in der Schule abhängig ist. Diese Aspiration leitet die Pädagogik aber seit der Antike. Nicht umsonst ist wohl kaum eine Formel in der Pädagogik öfter strapaziert worden, als die *falsche* Überlieferung von Senecas (4 v. Chr.-65 n. Chr.) Diktum: „Non scholae, sed vitae dicimus“ (Seneca 1998, 106. Brief). Diese – und nicht die *ursprüngliche* – Sentenz („Non vitae, sed scholae dicimus“) eignet sich deshalb als pädagogischer Evergreen, weil sie unterstellt, man könne *für* das Leben lernen: Man könne in einem pädagogischen Schonraum, der Schule, Wissens- und Handlungsformen erlernen, einüben, sie ausprobieren und mit ihnen experimentieren, um dann für den „Ernstfall“ Leben gerüstet zu sein. Diese Einsicht hat viel für sich – obgleich Seneca selbst für ein Leben Lernen im Leben plädiert. Allerdings besteht eine zentrale Einsicht der neueren Bil-

dungstheorie von Rousseau und Schleiermacher bis hin zu Klafki und v. Hentig darin, dass wir die Lebenszeit von Menschen nicht opfern dürfen, ohne ihnen etwas zu vermitteln, das für ihr Leben relevant sein *könnte*.

Nun lassen sich durchaus auch gute empirische Gründe dafür finden, dass der Umgang mit der Kunst auf das Leben vorbereitet – und zwar erfolgreich vorbereitet; und es lassen sich auch dafür Gründe angeben, dass man die erlernten Fähigkeiten nicht nur auf utilitaristisch-funktionale Momente der Ökonomie, der Politik oder des Sozialen begrenzen sollte. Ob diese Gründe akzeptiert werden, ist letztlich eine Frage der Bildungspolitik. Wie es auch letztlich eine Frage der Bildungspolitik ist, ob und wenn ja, welche ästhetischen Bildungsstandards man für die einzelnen kunstbezogenen Fächer etablieren will, maximale Standards, Durchschnittsstandards oder Mindeststandards; und ob man die mit den jeweiligen Standards implizierten Effekte für sinnvoll erachtet. *Wenn* man jedoch aufgrund der derzeit schon vorliegenden bildungstheoretischen Erörterungen und der auch vorhandenen empirischen Ergebnisse für eine bildungspolitische Konsolidierung oder Stärkung der künstlerischen Fächer plädiert, so hängt dies auch von einem Wandel der Lebenswelt ab, die zunehmend als medial – durch Sprache, Töne und Bilder vermittelt oder auch als inszeniert und theatral verfasst – betrachtet wird. *Wenn* es zur Aufgabe der Pädagogik gehört, dass Menschen auch in die Lage versetzt werden sollen, sich selbst ein schönes Leben zu entwerfen und zu gestalten, dann ist die Konfrontation mit der Kunst unumgänglich. Dass Kunst Menschen in einer, mit kaum einer anderen Lebenspraxis zu vergleichenden, Intensität zu bilden imstande ist, haben Erzieher seit Platons Zeiten immer wieder gefürchtet, aber auch in ihrem Sinne instrumentell zu nutzen gewusst. Kunstwerke und kunstspezifische Handlungsformen sind immer auch Ausdruck und Reflexion eines, je nach historisch-kultureller Situation, spezifisch gestalteten menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, das in seiner Gestaltung, Wahrnehmung und Erfahrung für die Pädagogik immer – und auch und gerade in seinen kunstkritischen und -negierenden Tendenzen – hoch bedeutsam war. Denn Kunst hat es *von Hause aus* mit Wahrnehmung, Ausdruck, Gestaltung und Darstellung, eben mit Leben zu tun.

4. *Lernen lernen oder ästhetische Methodik*: Das Lernen zu lernen zielt auf einen reflektierten Umgang mit Lerninteressen, -strate-

gien, -gegenständen, -prozessen und -ergebnissen, d.h. darauf, einen theoretischen und praktischen Umgang mit dem Lernen des Wissens und Könnens zu erwerben, so dass sich Lernkompetenzen herausbilden, die jegliches Lernen unterstützen und bereichern.

Wir gehen also davon aus:

- Dass mit dem Lernen des *Wissen-Lernens* Prozesse der intensiveren Wahrnehmung, der differenzierenderen Reflektion und der systematischeren Erinnerung, der Verortung, Navigation und Strukturierung des ästhetischen Wissens einhergehen;
- dass mit dem Lernen des *Können-Lernens* auf Prozesse der imaginären Entfaltung von Handlungsspielräumen, der individuellen und sozialen Erweiterung von (ästhetischen) Aktions- und Interaktionsmöglichkeiten und der (künstlerischen) methodisierten, habitualisierten Verselbstständigungsprozesses des Handelns gezielt wird;
- dass mit dem Lernen des *Leben-Lernens* die stufenförmige Erweiterung von basalen Lebenstechniken, über Möglichkeiten der Lebensbewältigung und -befähigung bis hin zur biographisch kohärenten und individuell-stilistischen Lebensgestaltung in kritischer, selbstgesteuerter und interaktiver Form nachvollzogen werden kann, so dass das Leben in Form einer Lebenskunst praktiziert wird.
- dass schließlich mit dem *Lernen des Lernens* spielerische und kreative Formen des Erprobens, Einübens und Reflektierens des Lernens selbst einhergehen, die sowohl die Möglichkeiten des produktiven Umgangs mit Kunst als auch die Möglichkeiten einer rezeptiven Erfahrungs- und Urteilsfähigkeit von Kunst betreffen.

Sollte man sich auf diese vier formalen ästhetischen Lerndimensionen einigen können, so stellen sich nunmehr die Fragen nach ihren didaktischen und methodischen Umsetzungen in den jeweiligen Kunstarten. D.h. die Frage danach, was Schüler wirklich gelernt haben, muss ergänzt werden um die Frage, welche Lernmöglichkeiten sie haben.

3. Was lernt man in der ästhetischen Erziehung und Bildung?

Wenn es eine Gemeinsamkeit der Forschung im Bezug auf die Frage gibt, was man in ästhetischen Prozessen lernt, dann diejenige, dass es noch an empirischer Forschung fehlt. Die bislang vorliegende Forschung hat sich allerdings, und daran sind die theoretischen wie empirischen Vorgaben von Mollenhauer nicht ganz „unschuldig“, vor dem Hintergrund der Bildungstheorie der Moderne stark an der ästhetischen Innenbeziehung orientiert. Georg Peez ist an dieser Stelle als derjenige zu nennen, der die Momente der ästhetischen Erfahrungen wohl am differenziertesten beschrieben und gleichzeitig empirisch überprüft hat. So werden als Strukturmomente ästhetischer Erfahrung u.a. hervorgehoben (insg. 23 Momente): Aufmerksamkeit, unmittelbares Erleben, Genuss, Spannung, Staunen, Erleben von Subjektivität, Phantasie, kommunikative Mitteilung (Peez 2005, S. 14f.). Auch wenn die von Peez rekonstruierten Momente ästhetischer Erfahrung, die er vor allem am Kunstunterricht und den mit ihm verbundenen Bilderproduktionen festmacht (vgl. Peez 2006), eine hohe Plausibilität beanspruchen können, so bleibt die (ästhetische) Innenbeziehung und der mit ihr zusammenhängende ästhetische Bildungsprozess einer direkten Beobachtung von außen entzogen und seine ästhetischen Wirkungen sind sowohl für den Betroffenen als auch für den Forscher nur in Metaphern zugänglich: Die künstlerische Resonanz als Beschreibung in sprachlichen Metaphern, Bildern oder Tönen äußert sich dementsprechend in Sentenzen wie: „Ich empfand dieses Bild so schön wie ...“ und der Forscher ist dann aufgefordert diese Metaphorik zu rekonstruieren. Dieser Sachverhalt veranlasste Mollenhauer (1996, S. 15) zu schlussfolgern: „Eben weil das ästhetische Urteil reflexiv ist, ist es keinem evaluierbaren Lernzielbegriff subsumierbar.“

Doch gibt es mittlerweile einige empirische Studien, die die qualitative Erforschung von Lernwirkungen vorantreiben und zeigen können, was man im Umgang mit der Kunst auf einer *performativen* Ebene lernen kann; diese sollen hier vorgestellt werden. Anne Bamford hat im Auftrag der UNESCO eine weltweite Studie über die Wirkungen ästhetischer Bildung und Erziehung erstellt, die 2006 unter dem Titel: „The WoW Factor“ vorgelegt wurde. Dabei hat sie mit Hilfe qualitativer wie quantitativer Verfahren in

den Jahren 2004 und 2005 in 75 Ländern die Differenz zwischen „education in the arts“ und „education through the arts“ von Kindern und Jugendlichen im Alter von 0-18 Jahren fokussiert. Die für unsere Belange eines ästhetischen Lernens wichtigsten Ergebnisse lauten:

- Die wesentlichen Ziele der ästhetischen Bildung sind: kultureller (88%), sozialer (84%) und ästhetischer (84%) Natur (ebd., S. 103);
- Die ästhetischen Inhalte sind: 96% Zeichnen, 96% Musik, 88% Basteln, 80% Malen (ebd., S. 49);
- Die sozialen Fähigkeiten entwickeln sich: Kooperation, Respekt, Verantwortung, Toleranz, Anerkennung sowie interkulturelles Verständnis (ebd., S. 115);
- Die künstlerisch-ästhetischen Fähigkeiten entwickeln sich: Kreativität, Imagination, Interesse (ebd., S. 128);
- Die personellen Fähigkeiten verbessern sich: Gesundheit, Wohlbefinden, Selbstvertrauen und Selbstkritik lassen sich durch ästhetische Erziehung steigern; gerade benachteiligte Schülergruppen profitieren von diesem Angebot (ebd., S. 9, 133f.);
- Die Wahrnehmung und die Haltung gegenüber den Schulen bei Schülern, Eltern und dem städtischen Umfeld verbessern sich (ebd. u. S. 115);
- Schlüsselkompetenzen werden gefördert: Literalität und das Erlernen von Sprachen, technische und mediale Fähigkeiten, Lerntechniken (academic performance), Komplexitätsreduktion, Ritualisierung und Stilisierung (ebd., S. 107, 137, 143f., 147);
- Die größten Hindernisse für ästhetische Bildung sind: die zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen sowie die (finanziellen und personellen) Ressourcen (ebd., S. 144).

Darüber hinaus wissen wir mittlerweile z.B. für Deutschland – durch das *Jugendkulturbarometer 2004* (Zentrum für Kulturforschung 2004):¹

1 Der „Kompetenznachweis Kultur“ ist ein Bildungspass. Er wird an Jugendliche ab 12 Jahren vergeben, die aktiv an künstlerischen und kulturpädagogischen Angeboten teilnehmen. Er ist ein Nachweis darüber, welche individuellen personalen, sozialen, methodischen

- dass Kulturangebote und Möglichkeiten ästhetischer Bildung überwiegend und zunehmend von besser ausgebildeten Jugendlichen aus gut situierten Elternhäusern (die selbst künstlerische Aktivitäten pflegen) nachgefragt werden;
- dass die Rangliste der künstlerischen Aktivitäten angeführt wird: vom Musikinstrument spielen 60%, Basteln/Gestalten 35%, Malerei/bildende Kunst 32%, kreatives Schreiben 23% und Theater spielen 22%;
- dass Kinder und Jugendliche enorm interessiert sind an Kulturangeboten – wenn sie denn Unterhaltungswert haben, Spaß machen und entspannen, sowie wenn sie finanzierbar und erreichbar sind;
- dass es von Vorteil ist, wenn viele Multiplikatoren, Personen und Institutionen, künstlerische Prozesse unterstützen;
- dass Kinder und Jugendliche ein durchaus klassisches Verständnis von Kultur mitbringen, das – salopp formuliert – unter Kunst die Hochkultur verstorbener Künstler versteht;
- dass künstlerische Aktivitäten einen Wohlfühlfaktor darstellen, den interkulturellen Dialog fördern können und insgesamt eine Interesse an Politik, Zeitgeschichte und Wissen zeitigen.

Und schließlich ist auch noch die große, von 1992-1998 an Berliner Grundschulen von Hans Günther Bastian (2002) durchgeführte, Langzeitstudie zu nennen, die die Wirkungen einer erweiterten Musikerziehung durch Unterricht, Instrumentenlernen und Ensemblespiel rekonstruierte. Bastian und seine Mitarbeiter fanden dabei heraus:

- dass sich die sozialen Kompetenzen steigern lassen, d.h. es gibt in den Musikklassen weniger ausgegrenzte Schüler und die gegenseitigen Sympathien der Schüler sind signifikant höher. Kurz: Das Ensemblespiel fördert und fordert ein Miteinander.
- dass sich die individuellen Kompetenzen erweitern lassen. D.h. zum einen, dass sich nach drei bis vier Jahren ein signifikanter Anstieg der Modellgruppen bei IQ-Tests feststellen lässt, wobei die Kinder mit hohem Ausgangsintelligenzquotienten ebenso profitieren wie die Kinder aus eher bildungs-

und künstlerischen Kompetenzen sie dabei gezeigt und weiterentwickelt haben.

fernen Elternhäusern. Dabei kann nicht von einer einfachen Gleichung nach dem Motto: Mehr Musik macht Kinder intelligenter, sondern von einem höchst komplexen korrelativen Wirkungsgefüge ausgegangen werden. D.h. zum zweiten, dass sich in den Modellgruppen ein kompetenter Umgang mit Angst und Unsicherheit herausgebildet hat. Die Musikschüler waren ausgeglichener und wiesen eine größere Lebensfreude auf. Und das heißt drittens, dass zwar insgesamt die Konzentrationsfähigkeit bei den Schülern in den sechs Jahren nachgelassen hat, aber bei den Musikgruppen weniger stark als in den Kontrollgruppen.

- dass auch eine Verbesserung der schulischen Leistungen nachweisbar ist. Dass sich die musikalischen Leistungen durch erweiterten Musikunterricht verbessern lassen ist eher trivial. Dass aber trotz eines deutlichen Mehr an Zeitaufwand auch die Leistungen in den sog. Hauptfächern Mathematik, Deutsch und Englisch tendenziell steigen, sollte aufhorchen lassen.

4. Eine gegenstandsorientierte ästhetische Lerntheorie

Will man sich gegenstandsbezogen ästhetischen Lernfeldern und Lerndimensionen nähern, dann muss nahe liegender Weise nicht nur das Verhältnis von Kunst und Pädagogik allgemein in Betracht gezogen werden, sondern v.a. auch die aus den jeweiligen Künsten spezifisch resultierenden Möglichkeiten und Grenzen des Lernens. Die Ausgangsthese wäre hierbei nun: Der musizierende oder der malende Mensch lernt nicht nur andere Dinge als der theaterspielende Mensch, sondern er lernt auch qualitativ andersartig. Daneben bedarf es auch je anderer Lernrahmungen.

Das Verhältnis von Kunst und Pädagogik ist bekanntermaßen nicht unproblematisch (Vgl. Mollenhauer 1990, S. 3ff.). Die plakatative, aber durchaus berechtigte, Frage, ob denn das, was Kunst letztlich ausmache, überhaupt in pädagogischen Prozessen vermittelt und angeeignet werden kann, ist prominent. Anders gefragt würde das heißen: Führt die Vermittlung von künstlerischem Wissen und Können zu elaborierter ästhetischer Wahrnehmung und zur Möglichkeit der Kunstproduktion?

Benutzt man die Begriffe Kunst und Pädagogik in strukturellen Zusammenhängen, dann spricht man sehr schnell von schöp-

ferischen Prozessen, von der ästhetischen Begegnung zwischen dem Subjekt und dem kunstförmigen Ding, von ästhetischer Erfahrung, von der Unverfügbarkeit ästhetischer Bildungsprozesse oder von der Kreativität des Kindes bzw. des Jugendlichen. Doch was meint das substanziell?

Ursula Stenger (2002) beispielsweise versucht vor diesem Hintergrund so genannte schöpferische Tätigkeiten als einen bestimmten Handlungsbereich allgemein menschlicher Tätigkeit zu verstehen, die im Rahmen bestimmter innerer und/oder äußerer Umstrukturierungsprozesse ablaufen und „die nicht nur auf einer rationalen Oberfläche stattfinden, sondern die sich verkörperlichen und damit in die Befindlichkeit des gesamten Subjekts eingreifen“ (Stenger 2002, S. 11). Mit anderen Begriffen ausgedrückt, heißt das, dass sich ästhetische Lernprozesse durch Spuren auszeichnen, die sie im Subjekt hinterlassen; Spuren, die von dem Gegenstand ausgehen auf den sich die Beschäftigung richtet und die gleichzeitig aber auch über die konkrete Situation hinausreichen und neue Sichtweisen, Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten begründen. Dies gilt zunächst einmal gleichermaßen für produktive wie rezeptive ästhetische Prozesse. Wie jedoch sind derartige ästhetische Lernprozesse vor dem Hintergrund einer je konkreten Auseinandersetzung mit spezifischen Formen der Kunst beschreibbar?

Allgemein wirft sich also offenbar das Problem auf, zunächst einmal – wie Klaus Mollenhauer es darstellt – „zwischen ästhetischen Ereignissen und solchen, die wir Bildung nennen“ (Mollenhauer 1990, S. 4) Verbindungen herzustellen. Mollenhauer proklamiert in diesem Zusammenhang „eine kulturell-ästhetische Alphabetisierung des gesellschaftlichen Nachwuchses“ (ebd.), damit ästhetische Zeichen überhaupt gelesen werden können. Das ist für Prozesse der Kunstbetrachtung durchaus einsichtig, künstlerische Produktionsprozesse gehen in dieser Formel jedoch nicht auf.

Wolfgang Sting (2005, S. 146) führt deshalb die ästhetische Bildung auf zwei Grundpfeiler zurück:

- „Die Vermittlung einer ästhetischen Lesefähigkeit, d.h. ein Verstehen der Sprachen der Kunst (Goodman 1995) und Kultur.“
- „Die Vermittlung ästhetischer Praxis, d.h. [...] die Anregung zum eigenen künstlerisch-gestalterischen Tun.“

Neben der grundlegenden Verhältnisbestimmung von Kunst und Pädagogik gilt es also, noch zwei weitere Relationen systematisch auszuführen, wenn man Aussagen über die Potentiale, Anforderungen und Grenzen spezifischer ästhetischer Lernräume machen möchte:

Erstens das Erlernen der Rezeption im Verhältnis zum Erlernen der Produktion einer Kunst und zweitens den Erwerb von Wissen über eine Kunst (Kompetenz) im Verhältnis zur Befähigung zur Ausübung einer Kunst (Performanz). In eine andere Beziehung gestellt, könnte man somit auch von den, durch eine jeweilige Kunstform herausgeforderten bzw. ermöglichten, strukturellen Lernpotentialen „Wissen zur Rezeption einer Kunst“, „Wissen zur Ausübung einer Kunst“, „Ermöglichung der rezeptiven Performanz einer Kunst“, „Ermöglichung der produktiven Performanz einer Kunst“ sprechen. Kognitive Erkenntnis und sinnlich-leibliche Erfahrung fallen in diesen Dimensionen zusammen. Notwendige Voraussetzung ist dabei in allen vier Fällen die Bereitstellung eines pädagogischen Rahmens für die Kunst in Form der Anerkennung der Kunst als solche, nicht in Form ihrer Verzweckung.

Wie wird nun in Kontexten der Kunst wie gelernt?

Am nächsten greifbar und am wenigsten kontrovers diskussionswürdig erscheint traditionell die theoretische Wissensvermittlung über Kunst im Sinne einer didaktischen Aufbereitung von Geschichte und Theorie des Theaters, der Malerei, der Bildhauerei, der Musik, des Tanzes etc. Dieser tendenziell wissenschaftliche Vermittlungs- und Aneignungsprozess darf jedoch nicht verwechselt werden mit dem Vorgang, der landläufig und u.E. irreführenderweise Kunstvermittlung genannt wird, also mit der unmittelbaren rezeptiven subjektiven Auseinandersetzung mit Kunstgegenständen.

Die von Kunstprodukten bzw. Kunstereignissen ausgehende Wirkung bedingt im rezipierenden Subjekt Empfindungen, Assoziationen, Fragen, kurz: ästhetische Reaktionen. Wir nennen diesen Vorgang „ästhetische Lernprozesse im Medium der Kunst“. Dadurch, dass derartige Prozesse konstitutiv reflexiver Natur sind, d.h., diese Prozesse sich, wie bereits erläutert, ausschließlich auf einer subjektiven Ebene vollziehen, sind sie im Gegensatz zur Vermittlung kunsthistorischen bzw. kunsttheoretischen Wissens – mit Klaus Mollenhauer gesprochen – „keinem evaluierbaren

Lernzielbegriff“ (Mollenhauer 1996, S. 15) unterzuordnen. Geübt werden können sie trotzdem: Durch den Kontakt mit Kunst.

Wenn sich z.B. Kinder mit Kunst beschäftigen, dann passiert das in aller Regel nicht auf der Basis von Wissen über Kunst. Trotzdem haben sie, wie Klaus Mollenhauer in seiner Studie über ästhetische Erfahrungen bei Kindern hervorhebt, ziemlich deutliche Vorstellungen davon, wann etwas ein Bild ist, oder wann Geräusche als Musik aufzufassen sind. Kinder benennen dabei Bedingungen oder Umstände, damit sie kriterial behaupten können, etwas sei ein Bild oder etwas sei Musik (vgl. Mollenhauer 1996, S. 36ff.).

Das Sehen- bzw. das Hören-Lernen, d.h. der Erwerb von speziellen Wahrnehmungsdispositionen hat nur bedingt bzw. nur unter bestimmten Aspekten mit der vermittelten logischen Aneignung von Wissensstrukturen zu tun. Die Betrachtung eines Werkes von Picasso, das Hören einer Beethoven-Symphonie oder das Sehen und Hören einer Marthaler-Inszenierung funktionieren auch ohne wissenschaftliche Theorien. In Anlehnung an Panofskys Stufenmodell der Ikonologie (vgl. Panofsky 2006 S. 33ff.) könnte man hier sagen, dass jeder Mensch mit seinen alltagstheoretischen Hintergründen und seinen alltagspraktischen Erfahrungen Kunst interpretieren kann und dies auch realiter tut. Davon zu unterscheiden wäre aber eine komplexe Entschlüsselung von Kunstwerken im Sinne einer ikonographischen Analyse und einer ikonologischen Interpretation, die auf profunden thematisch-theoretischen und historischen Kenntnissen sowie auf einer „Vertrautheit mit den wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes“ (Panofsky 2006, S. 57) aufbauen. Es ist somit also durchaus möglich, ohne Fachtheorie, nur durch den Umgang mit Kunst, eine Vertrautheit mit der Kunst zu erwerben und damit praktische ästhetische Erfahrungen zu sammeln.

Umgekehrt kann man sich ein breites kunsthistorisches und kunsttheoretisches Wissen aneignen, ohne selbst in direkten Kontakt mit Kunst kommen zu müssen. Rodins Bürger von Calais, Picassos Gemälde „Guernica“ oder das Elisabethanische Theater werden im schulischen Kunst- und Englischunterricht theoretisch und historisch analysiert, ohne dass die Klasse nach Calais bzw. Madrid reisen würde oder einer Theateraufführung im England des 16. Jahrhunderts beigewohnt hätte. Derartige Lernprozesse

zeichnen sich durch das aus, was Lutz Koch (1996) als logisches Regellernen beschrieben hat.

Das so genannte Thematischerwerden der Sinne in Bezug auf einen Kunstgegenstand bzw. ein Kunstereignis kann bildungstheoretisch offenbar genauso jenseits eines Erwerbs fundierender theoretischer Kenntnisse gedacht werden, wie die kunsthistorische bzw. kunsttheoretische Auseinandersetzung mit Gemälden oder Skulpturen abstrahiert von ästhetischen Erlebnissen als rein auf das In-Erscheinung-Treten artifizierter Wirklichkeiten gerichteter ästhetischer Prozesse konzipiert werden kann.

Sinnliche Erkenntnis hingegen steht niemals alleine, sondern sie ist nach Hartmut Böhme eingebettet in ein Geflecht aus subjektiver Wahrnehmung, Bewusstsein und Reflexion.

„Die Analyse komplexer ästhetischer Situationen verdeutlicht, daß das ästhetische Phänomen in einem ebenso flüssigen wie integrativen Prozeß von [...] Wissen und Erinnern, von Imagination und Assoziation, von gespürten Atmosphären und analytischen Einsichten [...] sich allererst konstituiert“ (Böhme 1995, S. 246).

Eine ästhetische Situation benötigt in dieser Sichtweise also doch Wissen und Übung, um vom Einzelnen be- und gedeutet werden zu können.

Geht es in einem weiteren Schritt daher um analytische Beschreibungen, Systematisierungen, kategoriale Bewertungen und gegenstandsbezogene Kritiken von Kunstgegenständen bzw. Kunstereignissen, dann wird die oben angesprochene Dimension der Theorie wichtig. Die nach Kant (1774, S. 115ff.) sowohl begriffslosen als auch exklusiv individuellen und daher regellosen ästhetischen Erlebnisse werden kontextuell durch tendenziell objektive Begrifflichkeiten gerahmt. Die sich dabei vollziehenden Lernprozesse können als Möglichkeit des Erwerbs einer differenzierten ästhetischen Urteils- und Kommunikationsfähigkeit angesehen werden. Auch das kann geübt werden: Im ästhetischen Diskurs.

Im Gegensatz zur rezeptiven Seite ästhetischen Lernens, die sich für alle Künste mit den dementsprechenden Kategorien analog beschreiben lässt, wirft sich bei der Betrachtung der produktiven Seite eine eigentümliche Doppelstruktur auf, die mit folgenden Fragen charakterisiert werden kann: Was lernt man, wenn

man malt, musiziert, Theater spielt etc.? Und: Was muss man lernen, um Malen, Musizieren, Theaterspielen zu können?

In den Kompetenzdebatten wird in der Regel nur die erste Frage gestellt, da der Blick im Normalfall nicht auf die Kunstausbildung an sich gerichtet ist, sondern eher auf die damit verbundenen „Nebeneffekte“ und somit auf die Annahme einer Brauchbarkeit bzw. Nützlichkeit der künstlerischen Betätigung jenseits ihrer originär ästhetischen Kontexte. Gemeint ist dabei vornehmlich der Erwerb von universell einsetzbaren Schlüsselkompetenzen.

Geht man jedoch davon aus, dass bei der Kunstpraxis Kompetenz und Performanz konstitutiv miteinander verbunden sind, kann folgende These formuliert werden: Damit im Medium der Kunst etwas gelernt werden kann, muss die Kunst gelernt werden.

Anhand des Theaterspiels soll diese These nun näher erläutert werden. Dazu gehen wir auf einen theatralen Probenprozess in einem Grundkurs Dramatisches Gestalten an einem bayerischen Gymnasium ein. Das hierfür verwendete empirische Videomaterial wurde im Rahmen unseres Forschungsprojektes „Theatrale Bildung“, das von unseren Kolleginnen Tanja Bauer und Katharina Marquard betreut wird, erhoben.

5. Theatrale Bildung – ein Beispiel

Der Grundkurs findet in dem betreffenden Schuljahr in einem multifunktionalen Raum des Gymnasiums immer freitags von 14-15.30 Uhr statt. Der Raum ist ca. 7x10 Meter groß, ist mit grauem Nadelfilz ausgelegt und befindet sich unter dem Dach, sodass er durch Dachschrägen begrenzt ist. Obwohl er in letzter Zeit kontinuierlich renoviert wurde, um ihn als Vortrags- und Gruppenarbeitsraum nutzbar zu machen, wirkt er sehr unaufgeräumt, da zahlreiche Stühle verschiedener Herkunft sowie nicht mehr oder aktuell nicht benötigte schulische Gegenstände dort gelagert werden. Um einen Freiraum für das Theaterspiel zu erhalten, werden die Dinge immer wieder provisorisch beiseite gestellt. Die Größe des Raumes sowie die Tatsache, dass man dort, aufgrund einer nicht regelmäßigen anderweitigen Nutzung, ungestört arbeiten kann, machen ihn jedoch als Probenraum relativ gut geeignet. Der Raum hat keine Fenster, sodass er mit Neonlicht beleuchtet werden muss. Der Kurs hat insgesamt 27 Teilnehmer, davon 6 Jungen.

Der Videoausschnitt zeigt eine Improvisationssituation. Drei Paare sollen je eine theatrale Szene aus einer selbstgewählten sprachlichen Vorgabe heraus entwickeln, wobei das erste Paar einen Satz („Ich liebe Dich“), das zweite Paar zwei Worte („Arschloch“, „Warum“) und das dritte Paar nur einen Laut („Mmm“) verwendet. Die Paare bestehen aus zwei Mädchen-Teams und einem Jungen-Mädchen-Team, die sich in je ca. 2 Meter Abstand nebeneinander im Raum dem restlichen Kurs gegenüber positionieren.

Die Situation ist voraussetzungsreich. Zum einen müssen die Schüler bereits mit dem Prinzip der theatralen Improvisation als einer Methodik des approximativ-prozessualen essayistischen Spiels (vgl. Klepacki 2007, S. 201ff.) – nicht im Sinne des Stegreifspiels – vertraut sein, zum anderen gibt der Lehrer die Anweisung, man solle von einem Standbild ausgehen und dann in eine szenische Darstellung hineinfließen. D.h. es muss ebenfalls bereits bekannt sein, was ein Standbild ist. Beide methodischen Aspekte bedürfen dabei sowohl spezifischer Wissensstrukturen als auch leiblicher Übung. Das Ziel des Lehrers besteht jeweils in der Intensivierung bzw. Verdichtung des Standbildes durch einen Spielprozess, der sowohl auf den semantischen als auch auf den performativen Aspekt des Theaterspiels gerichtet ist. Die Schüler sollen erfahren, dass Theater nicht nur einfach soziale Realität, sondern darüber hinaus eine spezifische Form der artifiziellen Wirklichkeit darstellt. Wahrnehmung, Konzentration, Spannung und Expression sind die Eckpfeiler der Kommentare des Lehrers, die sowohl der fortschreitenden Verdichtung als auch der Präzisierung bzw. der Zuspitzung der Expression dienen sollen. Darauf soll der Fokus im Spiel gelenkt werden. Wichtig erscheint es, dass die Schülerinnen und Schüler von bekannten Ansätzen zu unbekannten Ausdrucksformen, Darstellungs-Intensitäten und Wahrnehmungen gelangen. Sie sollen das befremdende Element der theatralen Darstellung als ästhetisches Potential erfahren. Die Herangehensweise des Lehrers baut dabei auf der Vorbedingung auf, dass die Schüler in vorangegangenen Spielprozessen bereits eine Einsicht in die Sinnhaftigkeit einer derartigen Übung erworben haben.

Darüber hinaus prägt hier unausgesprochen eine weitere Übereinkunft die Situation: nämlich eine kollektivierte Vorstellung von einer bestimmten Art und Weise des Theaterspiels: Die drei Paare stellen ihr Spiel vor dem Hintergrund der Beschaffen-

heit ihrer dezidiert knappen aber dennoch sinnstiftenden Textgrundlagen deutlich in die Tradition der klassischen Theateravantgarde. Es geht um Stilisierung, Abstraktion und um die Betonung des Körperlich-Leiblichen in der Darstellung. Der Text steht nicht im Zentrum; er ist nur ein Aspekt. Die Reduktion bzw. die Fokussierung der Handlung auf wenige Elemente wirken in ihrer Kombination mit der vom Lehrer erwarteten Steigerung artifizuell-fremdartig. Darin liegt, auch das ist deutlich zu erkennen, die Wirkungsabsicht.

In der beschriebenen Situation sind jedoch nicht nur der Lehrer und die drei Schülerpaare vorhanden, sondern der gesamte Kurs. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gerade nicht an der Übung beteiligt sind, sind aber offensichtlich keinesfalls untätig. Sie werden explizit mit in die Übung einbezogen: als Fachpublikum. Denn auch sie besitzen das gleiche Vorwissen und haben die gleichen Übungen absolviert, wie die aktuell spielenden Jugendlichen. Ihre Meinung, ihr Kommentar ist wichtig. Sie sollen sich mit der Wirkung des Präsentierten vor dem Hintergrund normativer Implikationen, sprich: einer Qualitätsvorstellung von theatralen Darstellungen, auseinandersetzen. Sowohl das Was als auch das Wie der theatralen Darstellung sind hierbei von zentraler Bedeutung für Diskurs und Reflexion.

Betrachtet man zusammenfassend noch einmal die Situation im Ganzen, dann erkennt man, dass hier sowohl die produktive als auch die rezeptive Seite des Theaterspiels in den Blick genommen wird. Aisthesis, Performance, Kognition und Reflexion sind daher schließlich die Pole, zwischen denen sich hier theatrale Lernprozesse ereignen.

6. Ein Grundriss theatraler Bildung

Die Grundlage theatraler Bildungsprozesse ist zunächst einmal also die Existenz eines theatralen Gegenstandes, an dem sich abgearbeitet werden kann. Das erscheint trivial. Doch aus pädagogischer Sicht muss der Lehrer didaktisch für einen Rahmen sorgen, der die Schülerinnen und Schüler erst in die Lage versetzt, sich theatral bilden zu können. Der Inhalt der zu initiiierenden Lernprozesse ist dabei ein zweifacher: Einerseits der theatrale Inhalt, d.h., das Theaterspiel an sich, sowie der Inhalt des theatralen Spiels, also der dramaturgische Inhalt, das Stück. Beide Inhalte

bieten eigene aber aufeinander verweisende Lernfelder: Im einen Fall stehen Aspekte der Schauspielmethode, des Sprechens, der Verhaltensregeln auf der Bühne, der Konzentration, der Wahrnehmung, der Emotion etc. im Zentrum, im anderen Fall die subjektive Anähnlichung und Präsentation eines wie auch immer gearteten Inhalts. Die Art und Weise der Auseinandersetzung, der *modus operandi* des Lernens, besteht beide Male in der theatralen Praxis. Die artifizielle Handlung entwickelt sich daher zum zentralen Lernmodus der Schülerinnen und Schüler, der jedoch konstitutiv auf Reflexion, Diskussion und Analyse bezogen ist. Theaterspiel als dezidiert exzentrische Form von Handlung kann ohne diese Dimensionen und damit ohne die Theoretisierung der kunstförmigen Handlungsvollzüge und ihrer nach außen gerichteten Wirkungsintention nicht erfahren und nicht elaboriert werden. Körperlich-leibliche Lernprozesse sind daher im Theaterspiel stets angewiesen auf kognitive und sinnliche Lernprozesse, da der Lerngegenstand „Theatralität“ den Schülerinnen und Schülern erfahrbar sein muss, damit er bearbeitet werden kann. Erst im Zusammenwirken von logischen, ästhetischen und performativen theatralen Lernsituationen können sich subjektive theatrale Handlungsdispositionen entwickeln.

Im Hinblick auf den subjektiven Erfahrungs- und Handlungsaspekt im Theaterspiel ist in diesem Zusammenhang dezidiert auf die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen hinzuweisen. Theatrale Spielsituationen können als liminale Situationen, d.h. als Schwellensituationen, verstanden werden, da sie zwischen artifizierlicher Wirklichkeit und sozialer Realität angesiedelt sind. Der theatrale Raum konstituiert sich dabei zwischen kunstförmiger Bedeutung und tatsächlicher Handlung, zwischen Ambivalenz und Gerichtetheit, zwischen Kontingenz und Geschlossenheit, zwischen subjektiver Existenzialität und symbolischer Fremdheit. Im Spiel kommt daher nicht nur das unbekannte Fremde der Rolle zum tragen, dass sich vom Spieler angeähnlicht werden muss, sondern insbesondere auch das eigene Fremde, also der innere Widerstand, die Scham usw. Das Bildungspotential des Theaterspiels resultiert gerade aus diesen Erfahrungen der Fremdheit und der sinnlich-reflexiven und leiblich-performativen Auseinandersetzung mit ihnen.

Theatraler Spielprozess und theatrales Spielprodukt im Sinne der Aufführung vor Publikum bieten dabei auf einer anderen

Ebene je eigene Lernmöglichkeiten. Ist die Probe als Prozess der essayistischen Emergenz immer vorläufig und die Handlungen reversibel, bedeutet die face-to-face-Situation der Aufführung einen sozialen Ernstfall. Zwar wird das Theaterspiel auch in einer Aufführungssituation als sowohl konsequenzvermindertes als auch temporal flüchtiges und damit vorläufiges, weil prinzipiell wiederholbares Handlungsprinzip wahrgenommen, jedoch nur im Hinblick auf den internen Rahmen der Kunst des Theaterspiels selbst. Die Aufführungssituation hingegen bedeutet eine qualitativ andersartige soziale Rahmung dieses Spiels als es die Probe tut. Tendenziell ist die Probe als Lernsituation betrachtet ein Laboratorium kontingenter Differenzerfahrung, wohingegen in der Aufführung als Lernsituation die zweifelsohne ebenfalls vorhandene prinzipielle strukturelle Offenheit für Entwicklungen und Veränderungen durch den aus den Regeln der theatralen Kunst selbst resultierenden Legitimationsdruck der Handlungen unterwandert wird. Präsentation heißt immer Legitimation dessen vor einem Publikum, was im Probenprozess erarbeitet wurde.

Beide Male muss unter methodisch-konzeptionellen und wissenschaftlich-analytischen Zielsetzungen die prozessuale Situativität des theatralen Spiels in das Zentrum der Betrachtungen gerückt werden. Sowohl die vermittelte Aneignung theatraler Handlungsdispositionen als auch der theatrale Probenprozess im engen Sinn als auch die eigentliche Präsentation theatraler Handlungsvollzüge vor einem Publikum können bildungstheoretisch nur beschrieben werden, wenn die zugleich synchrone und diachrone Struktur einer theatralen Situation als Ausgangspunkt herangezogen wird. Anders ausgedrückt geht es also nicht um das Theaterspiel sondern um das Theaterspielen, d.h. um Praxis.

Versteht man nun theatrale Bildung vor diesem Hintergrund als inhaltsbezogenen Formschaffungsprozess sowohl in gegenständlicher als auch in individueller und kollektiver Hinsicht, dann ist als Kern der theatralen Bildung hier an erster Stelle die reflektierte theatrale Praxis zu formulieren. Der ideale theatrale Lernprozess würde sich dann letztendlich in folgenden Komponenten konstituieren: Im Erkennen und Erfahren dessen, was Theater als Handlungsform bedeutet bzw. bedeuten kann, in der Arbeit an körperlich-leiblich-präsentativen artifiziellen Handlungsvollzügen, in der spielerisch-essayistisch-improvisatorischen Auseinandersetzung mit subjektiv zu präsentierenden szenischen

Inhalten, in deren ereignishafter Aufführung vor Publikum und – parallel dazu – in der diskursiven Reflexion dessen, was an Handlung stattfindet.

7. Von der Kompetenzdebatte zur Performanzforschung

Wir möchten vor dem Hintergrund des Gesagten vorschlagen, die mit PISA wieder stärker fokussierte Kompetenzdebatte und die in der ästhetischen Evaluationsforschung vorherrschende Engführung auf die Fragen der ästhetischen Erfahrung zu *ergänzen* um die empirische Betrachtung von künstlerischen Performanzen. Damit ist eine Neufokussierung verbunden, die sich von der Konzentration auf die ästhetische Erfahrung hin zur ästhetischen Anwendung und den ästhetischen Umgang bewegt. Die ästhetische Anwendung wirft die Fragen danach auf, wie ästhetische Erfahrungen dargestellt, mediatisiert, performiert und ritualisiert werden und welche Entscheidungen etwa in der Produktion und Rezeption von Zeichenrequisiten, Materialträgern, Bild- und Schrifttypen zum Ausdruck kommen. Für die empirisch-ästhetische Forschung bedeutet diese Neuakzentuierung eine stärkere Hinwendung zur Inszenierung und Rahmung von für die Lernenden selbst relevanten Entdeckungskontexten. Welche Merkmale von Kunstunterricht machen ästhetische Erfahrung und ästhetische Lernprozesse möglich, welche fördern ästhetische Kompetenzen? Wie kommt es zu ästhetischen Bildungssituationen und – vor allem – wie verlaufen ästhetische Bildungsprozesse?

Dazu muss sich ästhetische Performanzforschung von einem kruden Vorher-Nachher-Design und der oftmals zu findenden Konzentration auf das ästhetische Produkt zugunsten der Erforschung von Bildungsereignissen und -prozessen verabschieden. Zweitens sind damit Einzelfallstudien und Mikroanalysen dieses oftmals sehr diffizilen ästhetischen Lernens erforderlich. Drittens müssen Schülerinnen und Schüler mit ihren Aktionen und Reaktionen eng in den Forschungsprozess integriert werden. Und schließlich muss der didaktischen und methodischen Rahmung des ästhetischen Lernens durch Schule und Lehrer besondere Aufmerksamkeit zukommen.

Fünf Setzungen sind für diese Form der Forschung konstitutiv: die Unterstellung eines individuellen *Interesses* der Schülerinnen

und Schüler, insofern die theoretische wie empirische Forschung unisono individuelle ästhetische Ausgangspunkte und Herangehensweisen hervorhebt; die jeweiligen *performativen Praxen* des Lernens, d.h. das sich konkret praktisch Erarbeiten von Techniken und Werken; die *Eigensinnigkeit* des Antwortens und Darstellens in Urteilen und Reaktionen; das *Erscheinenlassen* als Veröffentlichung und Adressierung in den jeweiligen Werken sowie die *Offenheit* bzw. *Unabgeschlossenheit* von ästhetischen Such- und Forschungsprozessen (vgl. Sabisch 2007).

Fassen wir zusammen: Unsere Ausgangsfrage lautete, was man im Bereich ästhetischer Bildung lernt und was man nicht lernt. Dazu lässt sich folgendes sagen:

- Schülerinnen und Schüler können im Umgang mit der Kunst alles Mögliche lernen: Qualifikationen, Soziales, Kulturelles, Persönliches, Schulisches etc.
- Sehr wahrscheinlich lernen sie vor allem etwas über die je spezifische Kunst selbst, d.h. Theater spielen im Schultheater, Malen im Kunstunterricht etc.
- Dabei sollten sie sowohl spezifisches Wissen, Können und Lernstrategien des Lernens im Umgang mit dieser Kunst erwerben und darüber hinaus auch – im günstigsten Falle – etwas für ihr Leben lernen.
- Bislang vorliegende empirische Untersuchungen untermauern den positiven Zusammenhang von ästhetischem Lernen und positiven Lernergebnissen in anderen Fächern.
- Trotzdem sollte ästhetische Bildung nicht verkürzt werden auf einen funktionalen Bildungsbegriff; es ist sehr wahrscheinlich, dass Schülerinnen und Schüler dann am meisten lernen, wenn die Kunst ihre spielerische Selbstzweckhaftigkeit beibehält.
- Wir brauchen mehr empirische Forschung in diesem Kontext, die sich nicht nur auf Kompetenzen und ästhetische Erfahrungen, d.h. auf die Ergebnisse von ästhetischer Bildung konzentriert, sondern die als Performanzforschung die Bildungssituationen und die gesamten Bildungsprozesse in den Blick nimmt.
- Diese Forschung sollte auch die Bedingungen der Möglichkeiten ästhetischer Bildung stärker in den Blick nehmen: a. familiäre und kulturelle Kontexte, b. individuelle Biographien, c. schulische, d.h. didaktische und methodische Angebote.

Wir wissen also schon Einiges über Ursachen, Prozesse und Effekte der ästhetischen Bildung: Jetzt brauchen wir nur noch die richtigen pädagogischen und bildungspolitischen Schlüsse aus diesem Wissen zu ziehen.

Literatur

- Bamford, Anne (2006): The WoW Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster/New York: Waxmann.
- Bastian, Hans Georg (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.
- Böhme, Hartmut (1995): Einführung in die Ästhetik. In: Paragrana 4, Heft 1. Berlin, S. 240-254.
- Didi, Hans-Jörg/Fay, Ernst/Kloft, Carmen/Vogt, Hendrik (1993): Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Bonn: Institut für Bildungsforschung, Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Berufsbildung.
- Domkowsky, Romi (2006): Die Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen. In: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik: Theater und Sport, Jg. 22, Heft 48, S. 35-42.
- Ehrenspeck, Yvonne (2008): Ästhetisch/Mediale Bildung als Versprechen nach PISA. In: www.lkj-doku.de.
- Kant, Immanuel (1974): Kritik der Urteilkraft. Werkausgabe Band X. Hg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Klepacki, Leopold (2003): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Aspekte einer eigenständigen Kunstform. Weinheim/München 2003: Juventa.
- Koch, Lutz (1996): Zur Logik des Lernens. Eine Skizze. In: Geißler, Harald (Hg.): Arbeit, Lernen und Organisation. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lüttgert, Will (2003): Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung. In: Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hg.): Fokus Schultheater 02. ÜberSetzen – Cottbus. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, S. 34-45.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3-17.

- Mollenhauer, Klaus et al. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.
- Panofsky, Erwin (2006): Ikonographie und Ikonologie. Köln: DuMont.
- Peez, Georg (2000): Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Hannover: BDK-Verlag.
- Peez, Georg (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. München: kopaed.
- Peez, Georg (2007): Handbuch/Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: transcript.
- Schilling, Kirsten (2005): Es geht um was beim Theaterspielen. Wie lässt sich das Theaterspielen empirisch erforschen? In: Korrespondenzen – Zeitschrift für Theaterpädagogik, Jg. 21, Heft 46, S. 57-59.
- Schlünzen, Wulf (2003): Beurteilen, Bewerten, Benoten. In: Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hg.): Fokus Schultheater 02. ÜberSetzen – Cottbus. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, S. 46-53.
- Stenger, Ursula (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim/München: Juventa.
- Sting, Wolfgang (2005): Spiel – Szene – Bildung. Zum Verhältnis von künstlerischer Praxis und ästhetischer Bildung. In: Liebau et al. (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim/München: Juventa, S. 137-148.
- Terhart, Ewald (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Zentrum für Kulturforschung (2004): Erste Ergebnisse des Jugendkulturbarometers 2004 „Zwischen Eminem und Picasso“. In: <http://miz.org/artikel/jugendkulturbarometer2004.pdf>.

Praxis

Projekt Bläserklasse

Einleitung: Was ist eine Bläserklasse?

Die Idee einer „Bläserklasse“ besteht darin, Bläser und Schlagzeuger von Beginn der Ausbildung an in Form eines Orchesters zu unterrichten. Dabei haben die jungen Musiker abwechselnd Orchester- und Satzproben. Jede Instrumentengruppe hat eine Instrumentalschule, die mit den anderen kompatibel ist, d.h. jedes Instrument kann jede Übung aus dem Heft mit einem oder allen anderen Instrumenten zusammenspielen. Im Satzunterricht werden diese Übungen in der ersten Stunde einstudiert, um dann im Orchester in der zweiten Stunde zusammen gespielt zu werden. Alles geschieht im Rahmen des normalen Musikunterrichts, ohne zusätzliche Zeitbelastung für die Schüler.

Das Projekt ist zunächst auf zwei Jahre angelegt, da in diesem Zeitraum eine umfassende musikalische Grundausbildung vermittelt werden kann. Es werden alle Kenntnisse erworben, die zum Musizieren in einem großen Orchester notwendig sind.

Die Instrumente der Bläserklasse sind:

- Holzblasinstrumente: Querflöte, Klarinette, Saxofon;
- Blechblasinstrumente: Trompete, Tenorhorn, Euphonium, Posaune, Tuba;
- Schlagwerk: Kombiniertes Schlagzeug, Glockenspiel, Percussion.

1. Bläserklasse an der Hauptschule Scheßlitz

Die interessierten Kinder der 5. und 6. Klasse belegen anstelle des normalen Unterrichts die Bläserklasse. Sie müssen sich schon im Vorjahr für eines der oben genannten Instrumente entscheiden. Die Ausbildung findet jede Woche laut Stundentafel im Satzunterricht statt. Zweiwöchentlich gibt es zusätzlich eine Doppelstunde am Nachmittag, in der alle Schüler im Orchesterverband zusammenspielen.

Nach einer zweijährigen Grundausbildung, die nach dem oben beschriebenen System stattfindet, wenden die Schüler ihre Kenntnisse in einem Schulorchester an, das anstelle des normalen Musikunterrichts eingerichtet wird, ohne zusätzlichen Nachmittagsunterricht. Dieses Orchester besteht solange, bis die Schüler die Schule verlassen. Auch in der zehnten Klasse wird ein Wahl-fach Orchester angeboten, das von den meisten genutzt wird.

2. Voraussetzungen und Vorbereitungen

Lehrpersonal

Um eine Bläserklasse einrichten zu können ist geeignetes Lehrpersonal nötig. Theoretisch kann ein Musiklehrer alleine eine Bläserklasse leiten. Dazu benötigt er die Befähigungen eines Bläserklassenleiters und Kenntnisse auf allen Instrumenten (Lehrgänge nötig). Sinnvoller ist die Aufteilung in Instrumentensätze mit jeweils eigenem Musiklehrer. Hierdurch kann eine intensivere Ausbildung erreicht werden.

Stundenplangestaltung

Der Stundenplan für die Klassen 5 und 6 muss so gestaltet werden, dass beide Klassenstufen gleichzeitig Musik-, Kunst- und Bläserklassenunterricht haben.

Zu beachten ist, dass das Angebot eines normalen Musikunterrichts für Schüler, die nicht an der Bläserklasse teilnehmen, besteht. Bei der Weiterführung des Schulorchesters gilt für den Stundenplan das gleiche Schema.

In diesem Punkt kann, besonders bei mehrzügigen Schulen, das Problem auftauchen, dass zu wenige geeignete Lehrkräfte für Kunst und Musik vorhanden sind.

Werbung

Da die Bläserklasse mit den Klassen 5 und 6 beginnt, ist es nötig die Kinder der zukünftigen 5ten Klasse bereits im Vorjahr, also in der 4ten Klasse anzusprechen. Wenn die Kinder an die Hauptschule kommen, muss alles Organisatorische geregelt sein.

Die Schüler der zukünftigen 6ten Klasse können problemlos durch Elternbriefe erreicht werden, da sie schon in der Haupt-

schule sind. Zusätzlich ist eine Vorbereitung im Unterricht (Vorstellung der Instrumente...) möglich.

Als beste Werbung hat sich der Erfolg der Vorgänger-Bläserklassen erwiesen. An der HS Scheßlitz ist es nicht mehr nötig, großartig für die Methode zu werben, da die Eltern das System kennen und den Erfolg miterleben. Im aktuellen Schuljahr haben 50 Kinder mit der Ausbildung in der Bläserklasse begonnen. Diese Zahl spricht für sich.

Soll an einer Schule eine erste Bläserklasse gestartet werden, ist es möglich, ein Orchester aus einer anderen Schule als Werbeträger einzuladen.

Elternabende und Instrumentenwahl

Alle Eltern der betroffenen Schüler werden samt Kindern zu einem Elternabend eingeladen. Dieser findet im Vorjahr der Bläserklasse statt (Juni). An diesem Abend wird das System ausführlich vorgestellt. Zur Umrahmung des Abends spielt eine vorhandene Bläserklasse. Am Ende dürfen die Kinder einen Instrumentenparcours durchlaufen und alle Instrumente ausprobieren. Dann muss ein Fragebogen ausgefüllt werden, auf dem auch drei Wunschinstrumente angegeben werden müssen.

Nach zwei bis drei Wochen findet ein weiterer Elternabend statt. Die Kinder werden nun darüber informiert, welches der drei Instrumente sie lernen dürfen.

Die Bläserklasse geht vom Klangideal eines sinfonischen Blasorchesters und einer entsprechenden Besetzung aus. Es ist nicht möglich, dass jedes Kind sein unbedingtes Wunschinstrument erlernt, deshalb sind auf dem Fragebogen drei Wunschinstrumente anzugeben. Für die Verantwortlichen ist hier Verhandlungsgeschick gefragt. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass es bei der Instrumentenverteilung keinerlei Probleme gibt. Die Kinder gehen gerne Kompromisse ein und erlernen ein Instrument, auch wenn es nicht das Wunschinstrument ist, mit großer Begeisterung.

Unterrichtsmaterial

Außer dem Instrument benötigen die Schüler eine Instrumentalschule, die für das Klassenmusizieren geeignet ist. Hier gibt es viele Anbieter. Wir haben uns für „Essential Elements“ aus dem

Verlag „Hal Leonard“ entschieden. Weitere Utensilien sind: Notenständer, Notenheft, Jurismappe, Klarsichthüllen, kar. Heft.

3. Finanzierung

Es existieren verschiedene Modelle zur Finanzierung. Die HS Scheßlitz hat sich aus verschiedenen Gründen dafür entschieden, die Instrumente von den Eltern kaufen zu lassen. Bei der Tuba gewährt der Elternbeirat einen 50 %-igen Zuschuss, der jedoch nach 2 Jahren zurückbezahlt werden muss. Bei finanzschwachen Familien besteht die Möglichkeit, Instrumente aus dem schuleigenen Bestand (wurde über Jahre hinweg aufgebaut) zu leihen.

Durch außerschulische Auftritte der Bläserklasse und der verschiedenen Orchester, die daraus hervorgegangen sind, kommt immer wieder Geld in die Musikkasse, das für Instrumente, Literatur und die Finanzierung der externen Querflötenlehrerin verwendet wird.

4. Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Musikvereine

Da innerhalb des Projekts nur eine Grundausbildung erreichbar ist, besteht seit 2006 eine Zusammenarbeit der Schule mit den Musikvereinen der Umgebung. Den jungen Musikern wird in den Vereinen eine zusätzliche Ausbildung angeboten, wodurch sie ihr Instrument vertieft erlernen können. Die Zusammenarbeit erwies sich in den letzten beiden Jahren als überaus gelungen. 60 Prozent der ersten und über 80 Prozent der zweiten Bläserklasse sind in Vereinen untergekommen.

Um auch den Musikern der aktuellen Bläserklasse diese Chance zu geben, fand anfangs des Schuljahrs ein Informationsabend statt, bei dem die Vereine die Möglichkeit hatten, sich den Eltern und Kindern vorzustellen, ihre Konzepte zu präsentieren und somit für sich zu werben.

Die Vereinsvertreter zeigten sich über das Engagement der Hauptschule sehr beeindruckt und betonten die Wichtigkeit der musikalischen Förderung, vor allem in der Schule. Durch die Bläserklassen an der Hauptschule profitieren sämtliche Vereine der

Umgebung, so die Vereinsvorstände. Der Großteil der Kinder würde ohne die Initiative der Schule nicht mit einem Blasinstrument in Berührung kommen, das ergab die Auswertung eines Fragebogens, der an die 50 neuen Bläserklassen-Schüler verteilt worden war. Das Gleiche gilt für eine Vereinsmitgliedschaft: Ohne die Schule wäre nur eine sehr geringer Teil an einen Verein herangetreten.

Musikgeschäfte

Seit Beginn des Projekts im Schuljahr 2003/04 besteht eine Zusammenarbeit mit dem nahe gelegenen Musikhaus in Würgau. Aufgrund der guten Partnerschaft hat der Chef des Musikhofes, Herr Bäuerlein, bereits zwei Mal eine Instrumentenspende an die Schule gemacht (Querflöte und Tenorhorn). Bei der Beschaffung, Pflege und Reparatur von Instrumenten ist das Geschäft ebenso ein verlässlicher Partner. Im Rahmen der Werbung für neue Bläserklassen an unserer Schule stellt Herr Bäuerlein die Instrumente für den Instrumentenparcours zur Verfügung.

Veranstalter

Neben den innerschulischen Auftritten hat die Bläserklasse und das Schulorchester zunehmend Anfragen für Auftritte außerhalb der Schule (Advents- und Weihnachtsmärkte, Altenheim, Stadtfeste, Festzüge uvm.). Die Resonanz ist derartig groß, dass nicht alle Auftritte angenommen werden können, da sie meistens am Wochenende stattfinden und eine Überforderung der Schüler vermieden werden soll. Eine Liste von Auftritten in der Vergangenheit befindet sich im Anhang.

Dozenten von außerhalb und Probenwoche im Jugendbildungshaus Teuschnitz

Eine mehrtägige Probenphase steht Anfang Juli fest im Kalender der Musiker. Ziel ist das Jugendbildungshaus am Knock in Teuschnitz/Frankenwald. Zu diesem „Trainingslager“ werden ehemalige Schüler als Dozenten verpflichtet. So erreichen wir, dass innerhalb des Aufenthalts ein enormer Leistungsfortschritt erzielt wird.

5. Umsetzung des Lehrplans in der Bläserklasse

Der Lehrplan wird mit dem Unterricht in der Bläserklasse vollständig erfüllt. Im Anhang findet sich ein Jahresplan Musik für die sechste Klasse, in den die Umsetzung durch die Methode Bläserklasse eingearbeitet ist.

6. Erfolge der Methode

Musik macht klug

„Musik macht intelligent“. Diese These war eine der Kernaussagen in einer Studie des Berliner Musikpädagogen Hans Günther Bastian, der über sechs Jahre an sieben Berliner Grundschulen den Einfluss der Musik auf die Entwicklung des Kindes erforschte.

In der Studie wird genau darlegt, welche Auswirkungen verstärkter Musikunterricht auf die Entwicklung der Kinder hat. Von 1992 bis 1998 wurden insgesamt sieben Grundschulen hinsichtlich des dortigen Musikunterrichts verglichen. Fünf von diesen Schulen boten einen zweistündigen Musikunterricht an, der das Erlernen eines Instruments und das Musizieren in Gruppen ermöglichte. Die anderen zwei Schulen veranstalteten hingegen einen einstündigen Musikunterricht in der Woche. Die Kinder wurden von Beginn der Schulzeit bis zum Ende der sechsten Klasse (Ende der Grundschulzeit in Berlin) beobachtet und befragt.

Die beiden Schülergruppen wurden im Hinblick auf ihren Intelligenzquotienten verglichen und es stellte sich heraus, dass nach vier Jahren bei Kindern der musikbetonten Schulen ein deutlicher IQ-Zugewinn zu verzeichnen war. Dieser war bei Kindern der Vergleichsschulen nicht zu erkennen. Auch lernschwache Kinder konnten sich bei musikbetontem Unterricht besser entwickeln als bei konventionellem Unterricht. Musik, Musizieren und Musikerziehung können also langfristig die Intelligenzentwicklung von Kindern verbessern.

In Tests über musikalische Begabung, Leistung und Kreativität schnitten stets die Schülerinnen und Schüler des musikbetonten Unterrichts besser ab, als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschulen. Im Allgemeinen haben die schulischen Leistungen von Kindern an musikbetonten Schulen nicht unter den zusätzli-

chen Leistungen wie Nachmittagsunterricht und Konzertveranstaltungen gelitten. Die Leistungen waren im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern des konventionellen Musikunterrichts sogar oftmals besser - besonders in den Fächern Mathematik, Geometrie, Deutsch und Englisch.

Die Auswertung der Daten ergab weiterhin, dass Kinder an musikbetonten Schulen weniger Abneigungen gegen Mitschüler äußern konnten als in den Vergleichsschulen. Auf die Frage, wen sie nicht leiden könnten, wurden 62 Prozent der Schüler von musikbetonten Schulen kein einziges Mal genannt, dagegen jedoch nur 34 Prozent der Schüler in den Vergleichsschulen. Musizierende Kinder verfügen demnach auch über eine höhere Soziabilität.

Tatsächlich festzustellen ist, dass von den besten Absolventen ein Großteil aus dem Lager der Musiker kommt.

Musikunterricht

Die Theorie der Musik sowie Musikgeschichte und sonstige Lehrplaninhalte werden „nebenbei“ erlernt und festigen sich intensiver als im gewöhnlichen Musikunterricht. Im Vordergrund steht die Freude am Tun.

Der Unterricht ist erstaunlich aggressionsfrei. Zu beobachten ist, dass sich Schüler, die im normalen Klassenverband als äußerst schwierig einzustufen sind, im Orchester erstaunlicherweise völlig normal verhalten.

Teamfähigkeit wird als wichtige Schlüsselqualifikation erworben; einander zuhören, Rücksicht nehmen und sich gegenseitig unterstützen sind bleibende und prägende Erfahrungen.

Die Kinder lernen aufeinander zu hören, sich zurückzunehmen und sich zu konzentrieren. Ihre eigene Leistung schätzen sie sehr gut ein. Beim Spiel haben sie persönliche Erfolgsmomente, welche ihnen im normalen Unterricht oftmals verwehrt bleiben.

Bayernweit

Der große Erfolg der Arbeit an der HS Scheßlitz zeigt sich besonders in zahlreichen Anfragen von Instituten und Ämtern, bezüglich der Vorstellung des Projektes. In den letzten Jahren standen Auftritte in ganz Bayern, sowie eine Fernsehreportage, auf dem Programm. Im Anhang ist eine Terminliste vergangener Auftritte zu finden.

7. Evaluation

Im Rahmen von Modus 21 haben wir im Jahr 2004 einen ersten Fragebogen erstellt, um den Erfolg der Methode Bläserklasse zu untersuchen. Die daraus gewonnen Erkenntnisse (siehe Anhang) sind nach wie vor zu beobachten.

Ein weiterer Fragebogen aus dem Jahr 2008 bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit Musikvereinen und ebenso auf die Methode allgemein. Die Ergebnisse (siehe Anhang) bekräftigen den 2004er-Fragebogen und geben weitere Aufschlüsse über die außerschulische Wirkung der Methode.

So wurde etwa die Frage danach, ob das Üben und Spielen in der Bläserklasse Spaß macht mit 25 Ja und nur einer Nein-Stimme beurteilt. 21 Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie mehr, drei sogar, dass sie deutlich mehr für die Schule lernen. Und schließlich sprachen sich 18 Kinder dafür aus, das Instrument weiter lernen zu wollen, selbst wenn es die Bläserklasse nicht mehr geben sollte; bei sechs Verneinungen und einer Enthaltung.

Anhang

Jahresplan Klasse 6 – Erstellt 2005

Medien

1. „Essential Elements“, de Haske -Verlag, Schülerheft Band 1
2. „Essential Elements“, de Haske -Verlag, Partitur Band 1
3. CD-Rom „NBBJ“

Zeit

Der Lehrplan ist auf 25 Wochen ausgelegt (entspricht 50 Stunden). Durchschnittlich stehen 37 Wochen zur Verfügung (entspricht 74 Stunden); 2005 berechnet: 68 Stunden.

Zusätzlich finden 2-wöchig Orchesterproben (2stündig) statt.

<i>Lernziel</i>	<i>Lerninhalte</i>
	Tonbildung: Übung der Töne 1 bis 5 (5-Tonraum) Zusammenspiel im Orchester: Regeln, Gewohnheiten
	Tonbildung: Übung der Töne 1 bis 5 (5-Tonraum) Zusammenspiel im Orchester: Erste Orchesterstücke
<p><i>6.1 Musik in Szene gesetzt</i></p> <p>Im Umgang mit verschiedenen Möglichkeiten szenischer Umsetzung sollen die Schüler ihre <i>Beziehung zur Musik und zum kulturellen Leben intensivieren</i>. Im projekt-orientierten und fächerübergreifenden Arbeiten bringen sie verstärkt ihre eigenen Interessen ein, entdecken und erproben ihre <i>gestalterischen Fähigkeiten</i>.</p>	<p>Dies wird durch eigene Konzerte der Bläserklasse oder durch Mitgestaltung bestimmter Projekte z.B. Theatermusik gefördert</p>
<p><i>6.1.1 Lieder und Klangszenen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Singen und Musizieren geeigneter (ggf. selbst erfundener oder umgestalteter) Lieder, Verbindung mit darstellendem Spiel • nach Mglk. Umsetzung einer selbst entworfenen szenischen Darstellung in Musik (z. B. Roboter- musik) <p><i>6.1.2 Musikstücke in szenischer Umsetzung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hören und Besprechen von Musikstücken, die sich zur szenischen Umsetzung eignen (z. B. Programmmusik, Ballette, Filmmusik, Stücke aus der Pop- und Rockmusik) • gemeinsames Auswählen eines Musikstücks, Erproben von Möglichkeiten spontaner Umsetzung von Musik in Bewegung und Szene • Entwickeln und Erproben von Konzepten zur szenischen Umsetzung, ggf. in Gruppenarbeit (z. B. Schattenspiel, Puppenspiel, Pantomime, Choreographie) • Proben eines Ablaufs, ggf. Aufführung, Videoaufnahme. <p><i>6.1.3 Musiktheater</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen von verschiedenen Szenen mit menschlichen Grundsituationen, die Jugendlichen vertraut sind (z. B. aus: Zauberflöte, Die Kluge, Phantom der Oper, Tommy, Linie 1) 	<p>z.B. durch Improvisationen mit dem eigenen Instrument, <i>siehe „Essential Elements“ kurz „EE“ Nr.85</i></p> <p>Bei der Umsetzung eines solchen Stückes, wie z.B. ein Schattenspiel oder ein Puppenspiel, entstehen für die Schüler in der Bläserklasse ganz neue gestalterische Möglichkeiten. Sie können mit den Instrumenten variieren oder durch die Vortragsweise selbst individuelle Akzente setzen.</p> <p>Da die Schüler der Bläserklasse in ihrer Freizeit in Kontakt mit den ansässigen Musikorchestern stehen, können sie sich bei Fragen immer an die Spezialisten im Orchester wenden. Sie haben dadurch engen</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen über Bezüge von szenischer Handlung und musikalischer Umsetzung, Einbeziehen und Erweitern musikalischer Fachkenntnisse. • ggf. Nachgestalten einer Szene. • Sammeln von Informationen über Organisation und Berufsalltag vor und hinter der Bühne eines Musiktheaters nach Möglichkeit gemeinsamer Besuch einer Musiktheateraufführung 	<p>Kontakt zu Berufsmusikern oder praktizierenden Laienmusikern.</p>
<p><i>6.2 Musik und Programm</i> Die Schüler erfahren am Beispiel von Natur und Technik, wie Außermusikalisches in der Musik bedeutsam werden kann. Sie denken darüber nach, welche Bedeutung Natur und Technik in ihrer eigenen Lebenswelt besitzen. Im handelnden Umgang mit verschiedenen Klängen und Klangerzeugern sollen sie lernen, ihre eigenen kreativen Fähigkeiten einzusetzen und zu erweitern. Bei der Behandlung einer Komposition mit außermusikalischem Inhalt werden die Schüler behutsam zum bewussten Hören angeleitet.</p> <p><i>6.2.1 Klangwelt Natur - Natur in der Musik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • nach Möglichkeit Sammeln von Klängen in der Natur (z. B. Vogelrufe aufzeichnen) • Hören und Besprechen von Musikstücken, die Klänge aus der Natur verwenden (z. B. Vivaldi, Jahreszeiten; Beethoven, Pastorale; Messiaen, Musikstücke mit Vogelstimmen; Beispiele aus der Pop- und Rockmusik) • ggf. Gestaltungsversuche zum Thema Natur <p><i>6.2.2 Klangwelt Technik - Technik in der Musik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • nach Möglichkeit Sammeln von Klängen aus der technisch geprägten Umwelt • Hören und Besprechen von Beispielen für die Verwendung bzw. Nachahmung technischer Klänge in der Musik (z. B. bei Honegger, Pacific 231; Musique concrète; Starlight Express; Computermusik) • ggf. Gestaltungsversuche zum Thema Technik 	<p>Gerade das Hören ist auch in der 6. Jahrgangsstufe ein sehr wichtiger Bestandteil des gemeinsamen Musizierens, denn die Tonleitern und Arrangements bauen auf die musikalischen Grundkenntnissen der 5. Jahrgangsstufe auf.</p> <p>Da die Instrumente sehr verschieden sind, so sind auch die Klänge die diese Instrumente hervorbringen sehr verschieden. Sie erlauben es technische Variationen musikalisch darzustellen.</p>

<p>6.2.3 <i>Ein Werk der Programmmusik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Auswählen eines Werkes unter Berücksichtigung der Interessen der Schüler • Aufzeigen der Zusammenhänge zwischen Musik und Programm, Besprechen charakteristischer Abschnitte der Komposition, Instrumentierung, ggf. Einblick in Lebensumstände und Schaffensweise des Komponisten • Realisieren einzelner Abschnitte nach den gegebenen Möglichkeiten, ggf. Umsetzen in Bild und/oder Bewegung • bewusstes Hören des ganzen Werkes oder eines größeren Abschnitts 	<p>Hier stehen dem Lehrer und den Schülern der Bläserklasse sehr viele Möglichkeiten zur Verfügung. Sie können sich z.B. das Stück „Ouvertüre 1812“ von Peter Iljitsch Tschai-kowskij auswählen, welches in altersangemessener Weise auch im Arbeitsheft „EE“ Nr. 184 abgedruckt ist. Es können nun verschiedenen Aufnahmen angehört werden, die Partitur studiert werden oder nach der Analyse des Musikstücks begonnen werden selbst zu musizieren. Da es sich hier um ein relativ schwieriges Stück für die Schüler handelt, ist von dem Lehrer und von den Schülern gleichermaßen Einsatz gefragt. Sie erarbeiten sich das Stück und Verstehen dann auch den Aufbau den P. J. Tschai-kowskij für dieses Stück zugrundegelegt hat.</p>
<p>6.3 <i>Witz und Humor in der Musik</i> Die Schüler erkennen im praktischen Umgang mit Musik und im Nachdenken über musizierte und gehörte Werke verschiedene Möglichkeiten und Wirkungen von Humor in der Musik. Im eigenständigen Gestalten auf der Basis der behandelten Kompositionen sollen sie erworbene Kenntnisse aus der Musiklehre anwenden und ihre kreativen Fähigkeiten weiterentwickeln.</p> <p>6.3.1 <i>Witzige Lieder</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Singen und Musizieren von geeigneten Liedern, ggf. Einbezug von Instrumenten • Feststellen der Merkmale in Text und Musik, die für die witzige Wirkung wesentlich sind • nach Möglichkeit eigene Gestaltung eines witzigen Liedes: Entwurf von Text, Melodie und Arrangement, Einstudierung und Aufführung <p>6.3.2 <i>Witz im szenischen Zusammenhang</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hören und Besprechen einer witzigen Szene aus einer Oper oder einem Musical (wenn möglich anhand einer Videoaufzeichnung) • nach den gegebenen Möglichkeiten Gestaltungsversuch einer witzigen 	<p>z.B. durch die Analyse des Stücks „O, Du lieber Augustin“ „EE“ Nr.133 oder das Lied vom „Ham-pelmann“ „EE“ Nr. 124</p> <p>z.B. „Karneval von Venedig“ „EE“ Nr. 153</p>

<p>Szene, z. B. Ausgestaltung einer Handlungsvorgabe mit geeigneter, ggf. selbst entwickelter Musik, ggf. Einbezug von Tanz</p> <ul style="list-style-type: none"> • ggf. Aufführung mit Aufzeichnung, Gespräch über das Ergebnis <p>6.3.3 <i>Humor in Kompositionen und Bild Darstellungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahren verschiedener Möglichkeiten, mit Musik witzige Wirkungen zu erzielen • Humor im Zusammenspiel von Text und Musik (z. B. Mozart, Kanons, Szenen aus der Zauberflöte; Wagner, Beckmesser-Ständchen) • Humor in der Umsetzung außermusikalischer Inhalte, Parodien (z. B. Saint-Saens, Karneval der Tiere; Hindemith, Minimax; Satie, Embryons desséchés) • Humor im musikalischen Zusammenhang (z. B. Haydn, Sinfonie mit dem Paukenschlag) ggf. Besprechen von zeichnerischen Darstellungen musikgebundenen Humors (z. B. Wilhelm Busch, Gerard Hoffnung), eigene Gestaltungsversuche <p>6.3.4 <i>Witz im Dienst einer Aussage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hören und Besprechen von Liedern, die konkrete Anliegen in witziger Weise präsentieren ggf. eigene Gestaltungsversuche 	<p>Karneval der Tiere</p> <p>Haydn, Sinfonie mit dem Paukenschlag Von diesem Musikstück ist das Thema bei „EE“ unter der Nummer 150 Abgedruckt hier können die Schüler wieder praktische Erfahrung sammeln.</p> <p>Dies kann z.B. in dem Erarbeiten des Walzers aus der „Lustigen Witwe“ von Franz Lehar geschehen.</p>
<p>6.4 <i>Musik teilt etwas mit - Musik im Dialog</i> Die Schüler erfahren durch eigene Versuche und durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen musikalischen Beispielen, inwieweit sich mit Musik Informationen, Stimmungen und Spannungszustände und -verläufe vermitteln lassen. Bei gemeinsamen musikalischen Aktionen sollen sie für die kommunikativen Ausdrucksmöglichkeiten der Musik sensibilisiert werden.</p> <p>6.4.1 <i>Musikalische Informationen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln und Besprechen von Klängen mit Signalwirkung (z. B. Wecker, Turmuhr, Martinshorn, Jodler, Pausengong, Alphorn) • Hören von Beispielen zur Informationsübermittlung durch Klänge (z.B. afrikanische Trommelsprache) • Signale in musikalischen Werken verschiedener Zeiten und Stilbereiche 	<p>Diese Unterschiede zeigen sich besonders gut bei sehr konträren Stücken wie z.B. bei dem „Militärmarsch“ von Schubert „EE“ Nr. 106 und der „Barcarole“ von Offenbach „EE“ Nr. 68 die sowohl in ihrem Aufbau (Taktart...) als auch in ihrem Ausdruck (Barcarole – Romantik) sehr verschieden sind.</p> <p>z.B. Signale der Trompete wie sie früher beim Militär gebraucht wurden.</p> <p>Solche Trommelsignale können sehr gut anhand der Rhythmusübungen „EE“ Nr. 50, 70, 115 mit in den Unterricht eingebunden werden. Zumal sich ja unter den Ins-</p>

<p>che erkennen und über ihren Bedeutungszusammenhang nachdenken</p> <ul style="list-style-type: none"> • ggf. Entwickeln von Ideen zur musikalischen Übermittlung von Informationen <p>6.4.2 <i>Musikalische Gespräche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Singen und Musizieren von Liedern mit dialogischer Struktur • Kommunikationsspiele und Gestaltungsversuche mit Stimme und mit Instrumenten, (z. B. Trommeldialoge, Ruf-Antwort-Spiele), ggf. Einbeziehen von Improvisationstechniken • Musikstücke mit dialogischen Elementen hören und besprechen (z. B. gregorianisches Responso-rium; Beethoven, 4. Klavierkonzert, 2. Satz; Call & Response in Jazz und Rockmusik) <p>6.4.3 <i>Stimmungen in der Musik</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • in Gestaltungsversuchen Stimmungen musikalisch wiedergeben • Hören und Besprechen von Beispielen, in denen Stimmungen wiedergegeben werden (z. B. aus Programmmusik, Filmmusik) • nach den gegebenen Möglichkeiten musikalisch vermittelte Stimmungen bildnerisch oder tänzerisch umsetzen • ggf. Erfinden von kurzen, stimmungshaft geprägten Szenen, musikalisches Umsetzen mit Klängen und Geräuschen • Lieder mit bewusster Ausformung der Stimmung musikalisch gestalten 	<p>trumenten auch eine Trommel (Schlagzeug) befindet.</p> <p>Gerade für den Bereich der musikalischen Gespräche sind Duette von großer Bedeutung. So können erst die Stücke besprochen werden und dann kann der Schüler mit der eigenen Interpretation solche Stücke spielen z.B. „EE“ 53, 103, 109</p> <p>Gerade hier im Rahmen der Stimmung eines Stücks kann man die Theorie der Vergleiche zwischen Dur und Moll sehr gut und wirkungsvoll ansetzen. Gustav Mahler, 1. Symphonie, Beginn des 3. Satzes</p>
---	--

Folgende musikalische Grundkenntnisse werden in Verbindung mit den einzelnen Themenbereichen erarbeitet: differenzierte Rhythmik; kompliziertere Taktarten, Taktwechsel; Dur und Moll im Vergleich (Dreiklänge, Tonleitern).

Zusätzlich: Diese Themenbereiche werden alle von dem Arbeitsheft „EE“ abgedeckt. Es wird jedoch an manchen Stellen tiefer in die Materie eingegangen besonders was Tonarten, Harmonielehre (Dur-Moll), Rhythmus oder die Dynamik betrifft.

Auch gibt es im Arbeitsheft von „EE“ sog. „EE-Quiz“ bei denen das theoretische Wissen immer wieder geprüft und aufgefrischt wird.

Außerdem gibt es im Arbeitsheft „EE“ auch sog. „Kreativitätsaufgaben“, (was angesichts der Ergebnisse der Pisastudie wohl besonders hervorzuheben ist), bei denen der Schüler animiert wird seine eigene Kreativität, seine Ideen und Vorstellungen mit einzubringen, sei es beim Improvisieren oder beim eigenen Notenschreiben. Beispiele „EE“ Nr.72, 85,104.

Ab der 6. Jahrgangsstufe werden die Schüler auch Schritt für Schritt in die Komposition eingeführt z. B. „EE“ Seite 44 und können so mit den erworbenen Kenntnissen der 5. Jahrgangsstufe relativ schnell zu guten Ergebnissen gelangen.

Anja Sparberg

Schreiner und Friseurinnen entdecken das Theater

Ein Bericht aus der theaterpädagogischen Praxis
am Staatstheater Nürnberg

Einleitung

Ich beginne meinen Text, der sich mit theaterpädagogischen Angeboten für Berufsschulen am Staatstheater Nürnberg auseinandersetzt mit einem in der Theaterpädagogik viel zitierten Satz von Friedrich Schiller.

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1795: 15. Brief).

Seit Jahrhunderten versucht der Mensch mithilfe des Theaterspiels sich und die Welt zu erklären. Bis heute hat diese, als sozialste bezeichnete Kunstform nicht an Faszination eingebüßt. Schon Kleinkinder schauen gebannt auf eine Welt, die tanzt, singt, klingt, spricht und von Räumen, Farben und Menschen lebt. Der gemeinsame Atem von Schauenden und Spielenden hält bei jeder Vorstellung eine kleine oder große Gemeinschaft zusammen. Spontan wird das Gesehene zuhause nachgespielt und vorgespielt, die Welt wird auseinander genommen und wieder neu zusammengesetzt.

Die Schaulust und der eigene Spieltrieb begleiten den Menschen ein Leben lang. Genau an dieser Schnittstelle von Schauen und Selbermachen steht die Theaterpädagogik des Staatstheaters Nürnberg. Tausende Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene besuchen unsere Vorstellungen und für sie öffnen wir die Türen des Staatstheaters so weit wie möglich. Durch eine spannende Spielplangestaltung im Bereich Schauspiel, Ballett, Oper und Konzert können Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene ihre Gegenwart, ihre Träume und Ängste, ihre Zweifel und Hoffnungen gespiegelt sehen.

Mehr als 100 Jugendliche konnten in den letzten acht Jahren am Staatstheater Nürnberg an dieser Seherfahrung mit ihrem eigenen Spiel ansetzen. Der Theaterjugendclub des Staatstheaters Nürnberg entwickelt Eigenprojekte, die ein breites Ausdrucksspektrum haben. Viele Jugendliche sind mittlerweile auf dem besten Weg, selbst professionell am Theater als Schauspieler, Dramaturgen, Regisseure und Autoren zu arbeiten.

Mit Schülern machen wir spielplan-begleitende Projekte, die tiefe Einblicke in die Auseinandersetzungsprozesse unserer Künstler gewähren und ihnen die Arbeitsprozesse eines Theaters näher bringen. All das um die Neugierde nach dem „Wie machen die das?“ und „Wie könnte ich es tun?“ zu fördern.

Dieser programmatische Text zur Theaterpädagogik am Staatstheater Nürnberg verdeutlicht die Ziele, die wir uns am Theater mit und für unser Publikum gesetzt haben.

Theaterpädagogik und Schule

Theaterpädagogik am Theater ist u.a. die Kunst der Vermittlung und soll dem Publikum Theater in all seinen Facetten näher bringen. Dabei spielen Projekte in und mit den Schulen, die möglicherweise Modellcharakter haben, eine große Rolle.

Bevor ich auf die Besonderheit der Verbindung des Theaters mit der Berufsschule eingehe, möchte ich verdeutlichen, wie das Staatstheater Nürnberg auf Neuentwicklungen in der Schulentwicklung (Stichwort: Pisa, Öffnung der Schule zu kulturellen Institutionen der Stadt) reagiert und in diesem Zusammenhang Projekte mit jeder Schulart und Altersgruppe initiiert, realisiert und unterstützt.

In der Spielzeit 2007/2008 gründete sich unter dem Dach des Staatstheaters Nürnberg das Netzwerk „Tanz und Schule“. Choreographen, die in der Stadt künstlerisch und pädagogisch tätig sind, haben sich zusammengeschlossen und gehen in Schulen, um dort mit Kindern und Jugendlichen aller Altersstufen und Schularten Tanzprojekte zu realisieren. Das Spektrum reicht von einem Projekt, beim dem die gesamte Grundschule tanzt, über Nachmittags-AG's bis hin zu einer Unterrichtseinheit zum Thema „Mathematik in Bewegung“.

„Mathematik in Bewegung gibt Erst- und Zweitklässlern die Möglichkeit mathematische Strukturen auf der Bewegungsebene zu erleben. Räumliches Orientieren, Raum-Lage-Bewußtsein, das Herstellen von räumlichen Beziehungen zum eigenen Körper sind wichtige Fähigkeiten um mathematische Zusammenhänge verstehen zu können. Diese Fähigkeiten können in der Bewegung auf einer kreativen, spielerischen Ebene vermittelt werden, die den Körper mit seinen ganzen Sinnen anspricht“ (Rauh 2007/2008).

Ein anderer wichtiger Partner wurde die Förderschule Merseburger Straße. Der Direktor, Thomas Lechner, engagierte Tanzpädagogen für mehrere Klassen, um möglichst vielen Schülern den Zugang zu Tanz zu ermöglichen. Schüler, deren Schullaufbahn eher von Misserfolgen geprägt ist, sollten sich in den Tanzprojekten einmal anders erfahren dürfen. Und tatsächlich standen am Ende fünf Tanzgruppen vor ihren Mitschülern und Eltern um Ihnen ihre Projekte zu zeigen, die mit dem renommierten Preis „Kinder zum Olymp 2008“ (Schirmherr: Bundespräsident Horst Köhler) ausgezeichnet wurden.

Des Weiteren unterstützte das Staatstheater beratend die Entwicklung einer Theaterklasse in einer Hauptschule. Lehrer konnten sich beim Kultusministerium für die Einrichtung einer Theaterklasse bewerben und ein Modellprojekt entwickeln. Eine Theaterlehrerin (Birgit Waldmann), ausgebildet an der Universität Erlangen/Nürnberg im Fachbereich „Darstellendes Spiel“ (zwei Jahre Hospitantin am Staatstheater Nürnberg) formulierte einen Antrag und bekam den Zuschlag. Zentrales Element war dabei die Zusammenarbeit mit Theaterpädagogen, dem Staatstheater und den freien Theatern in Nürnberg. Nun kann man langfristig beobachten, was es ausmacht, wenn Lehrer und ausgebildete Theaterpädagogen mit musisch-ästhetischer Erziehung einen Hauptteil des Unterrichts bestreiten. Bereits nach einem Schuljahr zeigte sich, dass die Schüler mit diesem ganzheitlichen Ansatz enorme intellektuelle, emotionale und künstlerische Fortschritte machten: sechs Kinder konnten zu einer weiterführenden Schule wechseln.

Außerdem ist die Konzert- und Musiktheaterpädagogik zu nennen, die in der Spielzeit 2008/2009 um eine zusätzliche Mitarbeiterin verstärkt wurde. Ein Teil der Orchestermusiker geht als Orchesterpaten in die Schulen, auch hier ist wieder jede Schulart Teil des Projekts. Mit weitgehend eigenständig konzipierten Pro-

grammen besuchen sie die Schulklassen einmal oder auch mehrmals und stellen sich, ihr Instrument, ihren beruflichen Alltag und Musikstücke vor. Dann kommen die Schüler zu uns ins Opernhaus zu einer Führung oder zu einer szenischen Vorbereitung einer unserer Opern und zu einer Vorstellung. Das Theater leistet diese Zusammenarbeit aus seinem bestehenden Etat. Musiker bekommen Dienste angerechnet etc. In anderen Bundesländern wie z.B. Nordrhein-Westfalen bekommen die Theater für solche Programme zusätzliche Fördermittel (vgl. Grosse-Brockhoff in diesem Band).

Es könnten noch mehr Projekte aufgezählt werden. Bei den beiden erstgenannten Projekten ist der Anteil, bei dem die Schüler selber spielen oder tanzen sehr hoch. Die kurze Beschreibung soll zeigen, dass durch die Öffnung der Schulen spannende Projekte zwischen Theater und Schule entstanden sind und noch weiter entstehen und verdeutlichen, dass in der Stadt Nürnberg viele Akteure zusammen arbeiten, um Kindern und Jugendlichen in der Schule einen Zugang zu Tanz, Theater und Musik zu ermöglichen.

Vor- und Nachbereitungen

In Bezug auf die Berufsschulen fällt es mir vergleichsweise schwer ein solches Leuchtturmprojekt, in dem die Schüler selber aktiv Theater spielen, Musik machen oder tanzen aus meiner Praxis zu benennen. Deswegen möchte ich auf Angebote der Theaterpädagogik eingehen, die schlicht Vor- und Nachbereitungen heißen. Das sind Programme zur Vermittlung und Heranführung an Theaterbesuche, die die Schaulust fördern und damit den Schülern die Möglichkeit geben, an einem Teil des kulturellen Lebens der Stadt mit Genuss teilzunehmen. Schaulust fördern heißt in dem Falle Schwellenängste abbauen und Schülern sowohl die Unmittelbarkeit des Theaters als auch die durchaus komplexe Sprache der einzelnen Theaterzeichen näher zu bringen.

Das bayerische Berufsschulwesen ist sehr differenziert. Es gibt Fachakademien, Berufsoberschulen und Fachoberschulen, an denen man höhere berufliche und schulische Abschlüsse anstrebt oder schon hat. Außerdem gibt es Berufsschulen, die man nach der Mittleren Reife begleitend zu einer Ausbildung zum Beispiel als Schreiner oder Friseurin besucht. Die Schüler sind dort an zwei Tagen in der Woche und kommen aus Nürnberg und dem Um-

land. Insgesamt ist diese Schülergruppe sehr heterogen. Es gibt Klassen, in denen Schulabbrecher neben Haupt- und Realschülern, Gymnasiasten oder älteren Schülern auf dem zweiten Bildungsweg sitzen.

Ein so genannter „Schulplatzmietenlehrer“ versucht Schüler für das Theater zu begeistern. Bevor ich die unterschiedlichen Strategien vorstelle, wie in der Berufsschule angehenden Schreibern und Friseurinnen das Theater nähergebracht wird, muss ich kurz auf das Modell der Schulplatzmiete eingehen.

In Nürnberg gibt es seit 1949 ein Schülerabonnement, das „Schulplatzmiete“ genannt wird. Schon seit Beginn dieses Schülerabonnements waren die Berufsschüler eine wichtige Zielgruppe:

„Die Schüler der Berufs- und Oberschulen, also die Jugendlichen im Alter von 14-19 Jahren, können durch die Schulplatzmiete normale Abendaufführungen der Städtischen Bühnen besuchen. Die Miete umfasst 14 Aufführungen in der Spielzeit. [...] Wenn echte, ordnende Werte im jugendlichen Menschen ihre Einprägung finden sollen, so müssen seelische Leitbilder und Inhalte in erlebnishafter Form geboten werden. Ein in seiner Wirksamkeit kaum zu übertreffendes Hilfsmittel kann hier das Theatererlebnis sein, wenn es durch den Erzieher in der Schule gelenkt und vertieft wird“ (Ulherr 1960).

Heute liegt die Zahl der Theaterbesuche bei fünf bis sechs Inszenierungen pro Spielzeit. Es gibt das Abonnement nur für Schauspiel und das Abonnement für alle Sparten.

Die Schulplatzmiete wird folgendermaßen organisiert: Vom Schulamts durch die Anrechnung einer Unterrichtsstunde unterstützt engagiert sich jeweils ein Lehrer einer Schule für die Werbung von Schüler-Abonnenten, organisiert die Terminabstimmungen und die Kartenverteilung. Zusammen mit einer Mitarbeiterin des Abonnentenbüros des Theaters bespricht er, wann er mit den geworbenen Schülern in welche Vorstellung geht. Die Mitarbeiterin des Abonnentenbüros übernimmt die Beratung und hat aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung ein Gespür dafür, für welche Alterstufen sie welche Vorstellungen empfiehlt. Die Schulplatzmiete gilt für alle Schulen ab der 8. Klasse, da die Sparte Kinder- und Jugendtheater – mit Ausnahme des Musiktheaters und

der Kinderkonzerte – seit den neunziger Jahren von den Freien Theatern übernommen wurde (vgl. Sparberg 2004).

Die Schulplatzmiete zeigt an welcher organisatorisch-administrativen Stelle Theater und Schule zusammenarbeiten können. Aufgrund dieses Schulplatzmietenmodells haben wir in Nürnberg mittlerweile Generationen von Schulplatzmietenschülern, die uns auch nach der Schulzeit gerne besuchen. Wenn also der Theaterbesuch nicht das private Steckenpferd eines einzelnen Lehrers ist, sondern auch noch von Amtswegen unterstützt wird, weil man der Meinung ist, dass jeder Schüler einmal im Jahr im Theater gewesen sein soll und einmal im Jahr auf der Bühne gestanden haben soll, kann man in Theater und Schule mit Kontinuität rechnen.

Ein Grundproblem an den Berufsschulen sind nun Schüler, die keinen unmittelbaren Bezug zum Theater haben, womöglich in ihrer vorangegangenen Schulkarriere niemals in einer Theateraufführung waren. Wie können diese für die Schulplatzmiete begeistert werden?

Für diese Zielgruppe müssen Modelle entwickelt werden. Ein Modell könnte eine Kombination von Vorbereitung, Theaterbesuch und Nachbereitung sein. Die inhaltliche Ausgestaltung dieser einzelnen Module variiert, je nach Zielgruppe, Inszenierungskonzept und Zeitrahmen.

Projekt: Schreinerklasse

Das Modell für die Schreinerklassen einer Nürnberger Berufsschule, welches ich jetzt beschreiben möchte, beinhaltet Folgendes: Am Anfang besucht ein Schauspieler die Klasse in der Schule. In einem konkreten Fall der Schauspieler Hartmut Neuber, der in der Produktion „Elling“ die Rolle des Elling spielt. Die Unterrichtsstunde beginnt mit einer Vorstellungsrunde, bei der die Schüler gefragt werden, ob sie schon mal Theater gesehen oder gespielt haben. Aufgrund dessen wird deutlich an welche künstlerischen Vorerfahrungen der Schüler im Weiteren angeknüpft werden kann. Nach bisherigen Erfahrungen verfügt zwei Drittel der jeweiligen Berufsschulklassen über keine bis nur sehr wenige Vorerfahrungen. In Anbetracht der Tatsache, dass sie bis dahin im Schnitt schon zehn Jahre in der Schule waren, ist das ein erschreckendes Ergebnis. Noch kritischer wird das Ergebnis, wenn man sieht, wie

viel offener und neugieriger die Schüler, die schon einmal im Theater waren oder selber musisch-ästhetische Erfahrungen gesammelt haben, auf unseren Besuch reagieren, als die Schüler, die über keine dieser Erlebnisse verfügen.

Nach dieser Vorstellungsrunde, in die von Seiten der Theaterpädagogik noch viele Informationen über das Theater einfließen können – indem man z.B. über Tänzer und Musiker spricht, wenn Schüler selber tanzen oder musizieren – stellt sich der Schauspieler vor. Dabei geht er direkt darauf ein, dass er in dem Theaterstück spielen wird, welches die Schüler ein paar Tage später besuchen. Er erklärt aus seiner Perspektive Wesentliches zum Inhalt, und macht dann eine kurze Lesung. Bei der Inszenierung von *Elling* bietet sich das an, da die Theaterfassung auf den Roman „*Elling*“ basiert. Schon bei der Lesung zeigt sich, wie fasziniert die Schüler sind, wenn ein Künstler etwas darbietet, hier besonders gut vorgetragene Literatur. Der Funke springt über, sie lassen sich hinein nehmen in eine Fantasiewelt. Nach der Lesung können die Schüler noch Fragen stellen, zum Beruf, zum Stück etc. Nach dieser Vorbereitung gehen die Schüler in die Abendvorstellung. Die Rückmeldungen des Berufsschullehrers sind danach durchweg positiv; das besondere Erlebnis den Schauspieler privat, lesend und dann völlig verwandelt auf der Bühne zu sehen, macht einen besonderen Eindruck auf die Schüler. Dass der gleiche Mensch, den sie vorher im Unterricht gesehen haben, ihnen unvermittelt als Figur gegenüber steht, die atmet, spielt und sie in eine spannungsreiche Geschichte hinein Holt, lässt kaum jemanden uneindrückt. Hinzu kommt, dass bei uns im Theater allabendlich eine große Anzahl von Schülern anwesend sind, so dass die Berufsschüler, die das erste Mal im Theater sind, merken: Theater kann durchaus eine Alternative zum Kinobesuch sein.

Nach dem Abend kommen die Schüler zu einer Führung ins Theater. Bei dieser Gelegenheit können sie Fragen zu dem stellen, was sie gesehen haben. Wir bekommen so Rückmeldungen über das Sehverhalten und die Themen unserer Zuschauer. Bei der Führung wird speziell auf die Berufsgruppe der Schreiner eingegangen. Da ein Großteil unserer Bühnenarbeiter aus dem Schreinerberuf kommen, suche ich das Gespräch mit ihnen, wir schauen uns die Bühnenbildkonstruktionen, die bei uns in der Schreinerei gemacht worden sind, genauer an und selbst der Kostümfundus kann junge Männer interessieren. Die vielfältigen Berufe, die in

einem Theater zusammenspielen und die Komplexität der Abläufe faszinieren die Schüler.

Im Anschluss entschließen sich einige in der verbleibenden Schulzeit regelmäßig ins Theater zu gehen. Diese Schüler werden von mir weiter begleitet, in dem ich sie vor der Vorstellung besuche und sie auf den Abend thematisch vorbereite. Manchmal, indem ich eine Stückeinführung mache, einen Dramaturgen mitbringe oder indem ich szenisch-spielerisch mit ihnen arbeite.

Projekt: Friseurinnen und Friseure

Ein weiteres Projekt ist der alljährlich stattfindende Theaterbesuch der Abschlussklasse der Friseurinnen und Friseure. Dieser Theaterbesuch wird eingeleitet durch einen Projekttag am Theater. Dieser Projekttag beginnt mit einer Führung. Im Anschluss bietet unsere Chefmaskenbildnerin Helke Hadlich einen Maskenworkshop für die Friseurinnen an. Sie bezieht sich thematisch auf den Opernbesuch am Abend. Dafür baut sie in unserem Probensaal Schminkspiegel auf. Sie zeigt, indem sie eine Schülerin schminkt, wie man z.B. im Rokoko-Stil schminkt und welche Perücken verwendet werden. Danach schminken die Schüler sich gegenseitig. Dabei gibt die Maskenbildnerin wichtige Hinweise. In diesem Zusammenhang wird immer wieder von Schülerinnenseite die Frage gestellt, wie man Maskenbildnerin wird und manchmal ergibt sich daraus der erste Kontakt für ein späteres Praktikum. Ein weiterer möglicher Programmpunkt in dieser Zeit ist die Verbindung der Maske mit einem Kostüm und eine kleine Einheit zum Thema Tanz. Der Theaterbesuch nach einem solchen Projekttag, bei dem die Friseurinnen die Sänger in der gleichen Schminke sehen, die sie selber an sich ausprobiert haben und Tanzeinheiten wieder erkennen, baut Schwellenängste ab und öffnet den Weg in eine meist fremde künstlerische Welt.

Andere Berufsschulen, wie die „Berufsfachschule für Tanz“ in Nürnberg, die ein ehemaliger Tänzer leitet, bilden Tänzer und Tanzpädagogen aus. Mit dieser Schule gibt es Kooperationen, bei denen die Schüler einmal im Jahr auf der Bühne des Theaters stehen. Da steht der Aspekt der Förderung des eigenen Spieltriebs im Vordergrund. Wohingegen bei den beiden erstgenannten Berufsschulbeispielen (Schreiner und Friseurinnen) die Weckung der Schaulust vorrangig ist.

Epilog

Grundsätzlich stellt sich die Frage, warum die Berufsschüler, die Schreiner und Friseurinnen, in Bezug auf das Selbermachen, den Spieltrieb, eine schwierige Zielgruppe zu sein scheint. Und da kann man – frei nach Schiller – antworten, dass einem Großteil der Schüler in ihrer Schullaufbahn gar nicht die Chance gegeben wurde, ihr ästhetisch-musisches Potential zu entdecken und zu entwickeln und ihnen damit ein ganz wichtiger Aspekt ihrer Individuation vorenthalten wurde.

Im Schuljahr 2009/2010 wird es an den Berufsschulen in Bayern einen neuen Lehrplan geben, der u.a. im Fach Deutsch, die kommunikative und soziale Kompetenz und die Lebens- bzw. Berufswelt der Schüler stärker in den Fordergrund rückt. Die Deutschlehrer sind gehalten in ihrem Lehrplan besonders darauf zu achten die Schüler in diesen Bereichen (z.B. Präsentation, Konfliktgespräch, Verkaufsgespräch direkt oder am Telefon) zu schulen.

In einem zweistündigen Workshop „Präsentation mit Freude“ (gehalten am 24.10.2008, Workshopleiterin Anja Sparberg) wurden die Lehrer über Stimm-, Körpertraining und Rollenspiel mit dem Thema aus Theatersicht vertraut gemacht. Über diesen Weg könnte man – ähnlich, wie es bereits bei der Ausbildung der Lehrlinge des DM-Marktes gemacht wird – Schülern mit Improvisation und Rollenspiel die Spiellust näher bringen. Eine späte, aber immerhin eine Chance der ästhetischen Erziehung über diese Funktionalisierung Raum zu geben.

Ästhetische Bildung nachzuholen, ist in einer Berufsschule, die an zwei Tagen in der Woche stattfindet, kaum möglich. Vielleicht aber sind die Modelle, die die Schaulust fördern, ein Weg, die jungen Menschen langfristig, in der Erwachsenenbildung oder in ihrer Freizeit, mit ihrem Spieltrieb in Kontakt zu bringen. Dafür engagiert sich die Theaterpädagogik am Theater.

Literatur

- Rauh, Alexandra (2007/2008): Flyer des Staatstheaters Nürnberg „Tanz und Schule“, o.S.
- Schiller, Friedrich (1795): Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Hrsg. v. Berghahn, Klaus L. (2005). Stuttgart: Reclam.
- Sparberg, Anja (2004): Theaterpädagogik am Theater – eine Querschnittsaufgabe für Generalisten und Kommunikationstalente. Unveröffentlichte Masterthesis.
- Ulherr, Georg (1960): Die Schulplatzmiete – Idee und Praxis. In: Städtische Bühnen Nürnberg Fürth (Hrsg.): 1. Internationale Woche des Theaters der Jugend, o.S.

Der Münchner Museumspass

Ein Projekt des Museums-Pädagogischen Zentrums München

Ausgangspunkt des Projekts war die Diskussion um das achtjährige Gymnasium (G 8) und die Ganztagschule. Wir haben am Museums-Pädagogischen Zentrum München (MPZ) anhand unserer Statistiken festgestellt, dass die Zahl der Gymnasiallehrkräfte hier in München, die mit ihren Schulklassen die staatlichen und städtischen Museen besuchen, stark zurückgeht – und zwar nicht nur die Zahl der Gymnasialklassen, die Betreuung vom MPZ bekommen, also Führungen beim MPZ gebucht haben, sondern auch die Zahl derjenigen, die nicht auf dieses Angebot zurückgreifen. Eine Ursache ist sicher, dass das Zeitkorsett des G 8 so eng geschnürt ist, dass viele Lehrer den Museumsbesuch hintenan stellen und nicht mehr kommen. Die Frage war, wie wir gegensteuern können, zumal ja im Rahmen des Ganztagsunterrichts gerade die Nachmittage sehr gute Möglichkeiten bieten, Museumsprojekte – auch mit Hilfe des MPZ – einzubeziehen. Mit Nachmittagsunterricht in Museen haben wir z.B. im Bereich der Hortbetreuung sehr gute Erfahrungen. Museumspädagogische Zielsetzung muss also sein, für schulische Museumsbesuche Anreize zu schaffen und diese Besuche, gerade in Anbetracht der Situation des G 8, nicht nur dem Engagement einzelner Lehrer zu überlassen. Es sind ja im Regelfall oft Kunsterzieher, die nach wie vor in die Museen kommen, weil sie aufgrund ihres Fachs einen besseren Zugang zu diesen außerschulischen Möglichkeiten haben.

Um Lehrkräfte möglichst vieler Fächer zu gewinnen, hat das MPZ das Pilotprojekt „Münchner Museumspass“ gestartet. Deswegen Zielsetzung war es Museumsbesuche als Standardprojekte an Schulen zu verankern. Dabei sollten Museumsbesuche im Rahmen verschiedener Fächer der 5. bis 10. Jahrgangsstufe lehrplanorientiert, kontinuierlich und systematisch in den Unterricht integriert werden. Pro Jahr – so die Wunschvorstellung – sollten es möglichst zwei Termine sein, so dass ein Schüler der 10. Jahrgangsstufe im Idealfall ein Dutzend Museumsbesuche absolviert hat und

damit über ein wirklich breit gefächertes Grundgerüst verfügt, das auch die Vielfalt der Münchner Museumslandschaft widerspiegelt.

Diese Idee versuchen wir derzeit mit einem städtischen Gymnasium in München zu realisieren, und zwar dem Luisengymnasium. Es handelt sich also zunächst einmal um ein Pilotprojekt nur für die Schulart Gymnasium, das mit Blick auf andere Schularten, wie etwa Haupt- oder Realschule, aber natürlich ausbaufähig ist.

Bei der Umsetzung der Idee stellte sich heraus, dass das Hauptproblem das Organisatorische war: Es galt das Projekt sowohl mit dem Schulalltag als auch mit dem Alltag am MPZ sozusagen „kompatibel“ zu machen. In einem ersten Schritt haben wir zunächst die Fachschaftswünsche am Luisengymnasium gesammelt, wobei am Anfang die Fachschaft Kunsterziehung der „Motor“ war. Schließlich gelang es, auch andere Fachschaften ins Boot zu holen, und letztendlich war die allgemeine Akzeptanz erreicht.

Bei Durchsicht der Fachschaftswünsche stellten sich für uns am MPZ die Fragen, wie wir bei Museumsbesuchen Hilfestellung leisten können und welche Angebote aus unserem Schuljahresprogramm für dieses Projekt in Frage kommen, da wir diese mangels personeller Kapazitäten für ein derartiges Projekt nicht völlig neu konzipieren können. Also haben wir in einem weiteren Schritt eine Synopse gefertigt, die einerseits die Fachschaftswünsche der Schule auflistete und andererseits passende MPZ-Museumsangebote. Schon in dieser Phase haben wir darauf geachtet, dass es über die gesamte Projektlaufzeit, von der 5. bis zur 10. Jahrgangsstufe, ein Gleichgewicht in Bezug auf die Gewichtung der Geisteswissenschaften, der künstlerisch-musischen Fächer und der Naturwissenschaften gibt, um über die Jahre eine breit gefächerte Vielfalt zu erreichen. Dabei zeigten sich bei vergleichender Sichtung der Fachlehrpläne überraschend viele fächerübergreifende Kooperationsmöglichkeiten, so dass trotz des straffen Zeitkorsetts des G 8 noch Raum für Museumsbesuche bleiben müsste – sofern der Wille zur Zusammenarbeit das Unternehmen „Museumspass“ trägt und alle Beteiligten an einem Strang ziehen.

Auf der Basis dieser Synopse zusammen mit den Fachschaftsbetreuern ein ausgewogenes museumspädagogisches Konzept zu entwickeln und einen Konsens zu erreichen, war die entscheidende Projektphase. Abschließend ging es um rein organisatorische Fragen. An der Schule musste die Fachbetreuerkonferenz das Pro-

jekt billigen, am MPZ ging es um die Auswahl geeigneter Museumsbetreuer und den Buchungsablauf. In dieser Pilotphase wurde das Gesamtprogramm von Jahrgangsstufe 5 bis 10 an 2 Tagen en bloc getestet. Dabei stellte sich natürlich die Frage der Kosten. Wir können leider selbst bei einem Pilotprojekt keine kostenlosen Museumsveranstaltungen anbieten. Zwar ist der Museumseintritt für bayerische Schulklassen in der Regel frei, doch fallen pro Stunde Museumsführung 30 € Honorar an. Um in dieser wichtigen Startphase ein Signal zu setzen, hat es das MPZ immerhin ermöglicht, dass die 5. Jahrgangsstufen kostenlos geführt wurden.

Für das MPZ war das Projekt eine optimale Gelegenheit, gerade mit Blick auf G 8 und Ganztagsunterricht, seine Angebote hinsichtlich der aktuellen Schulpraxis auf den Prüfstand zu stellen. Dies ist für das MPZ sozusagen der große „Mehrwert“.

MPZ-Bilderbogen

Um die Vielfalt möglicher Fächer und Museen am Münchner Beispiel vor Augen zu führen, stelle ich jetzt einen kleinen „Bilderbogen“ mit museumspädagogischen Möglichkeiten für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 vor. Der Transfer in andere Region ist modifiziert sicher möglich.

Basis der museumspädagogischen Arbeit ist es, einerseits bei Schülern die „Schaulust“ auf außerschulische Lernorte zu wecken, um visuelles Lernen zu initiieren, und andererseits Lehrern mögliche „Museumpfade“ vorzustellen. Auch in anderen Regionen gibt es sicher manches kleine Museum, das als außerschulischer Lernort einfach mehr ins Bewusstsein der Lehrer gerückt werden muss.

Der zu imaginierende Bilderbogen beginnt mit Jahrgangsstufe 5; hier war z.B. im Rahmen des Lateinunterrichts das Thema griechische Götter gefragt. In München bietet sich dazu der Besuch von Glyptothek und Antikensammlungen an. Ich habe bewusst ein Beispiel aus der Abgussammlung gewählt, um eine etwas abseits liegende Alternative aufzuzeigen.

In Jahrgangsstufe 6 ist z.B. im Rahmen des Biologieunterrichts die Paläontologische Staatssammlung mit den Sauriern sehr beliebt.

Als nächstes ein Beispiel aus dem Bayerischen Nationalmuseum zum Thema Ritter für die 7. Jahrgangsstufe Geschichte. Mit

Blick auf den Deutschunterricht – Stoffe des Mittelalters – bietet sich hier methodisch an, zum einen die im Museum präsentierte Sachkultur der Epoche vor Augen zu führen, zum anderen aber auch in Handschriften überlieferte Bild- und Schriftquellen – z.B. Artusepik – und Mittelhochdeutsch als Sprache einzubeziehen, wie dies im Museum auch mit Hilfe von Grabinschriften möglich ist. Dieser Ansatz stößt auf sehr große Resonanz. Mit Blick auf das ebenfalls in diesem Band vorgestellte Projekt der Hauptschule Scheßlitz wäre natürlich auch die Kooperation mit dem Fach Musik naheliegend – im Nationalmuseum in Zusammenhang mit dem Thema Turnier, zeigt doch das Nürnberger „Gesellenstechen“ von Jost Amman eine festliche Turnierszene mit Fanfarenbläsern, Trommlern und Pfeifern. So stark die Wirkkraft dieser originalen Szenerie des 16. Jahrhunderts auch ist, erst das Hören der dargestellten Instrumente macht aus dem Museumsbesuch ein Erleben „mit allen Sinnen“.

Ein weiteres Beispiel: Die Kunsterzieher wählen zum Thema Barock sehr gerne Schloss Nymphenburg. Und auch die Geschichtslehrer treffen oftmals dieselbe Wahl für den Bereich Absolutismus. Also ließe sich hier ideal kooperieren, indem man in das Projekt „Museumpass“ auch Baudenkmäler einbezieht bzw. allgemein den Stadtraum mit möglichen „Kulturpfaden“. Gerade in Regionen, die keine derartige Museumsvielfalt haben, wäre diese Ausweitung m.E. sinnvoll, seien es nun Burgen, Schlösser, Kirchen u.a.m.

Nun ein Beispiel zum Fach Religion – für uns am MPZ ein „Sorgenkind“. Wir sind immer wieder enttäuscht, dass Religionslehrer die Museen so wenig für den Unterricht nutzen. Ich war über ein Jahrzehnt als Museumspädagogin in der Archäologischen Staatssammlung tätig und habe es ungemein bedauert, dass die Religionslehrer selten kamen. So scheint mir z.B. zum Thema „Frühes Christentum“ ein Museumsbesuch geradezu zwingend, lässt sich dieses Thema doch mit Grabfunden aus der Völkerwanderungszeit sehr viel anschaulicher darstellen als im Unterricht.

Beim Thema „Weltreligionen“ gerät das Museum leichter in den Blick: Der „Bilderbogen“ zeigt ein Beispiel für den Religionsunterricht der 7. Jahrgangsstufe zum Thema Islam: ein Objekt aus dem Völkerkundemuseum – einen Standartenaufsatz in Form einer Segenshand aus Pakistan –, dazu eine entsprechende Metallfolien-Prägearbeit, die die Schüler im Anschluss an die Führung

herstellen konnten. Derartige MPZ-Werkstattprogramme sind in vielen Museen als Zusatzangebot buchbar, allerdings stellt sich hier wieder die Kostenfrage.

Eine MPZ-Veranstaltung im Deutschen Museum ist natürlich ein „Muss“ für die naturwissenschaftlichen Fächer. Im Rahmen des Pilotprojekts wurden für die 7. und 8. Jahrgangsstufen die Themen Mechanik, Elektrizität und Magnetismus, Licht, Kraft und Bewegung sowie Gravitation gewählt.

Im Deutschen Museum bietet das MPZ übrigens auch für Grundschulen eine breit gefächerte Themenpalette an, u.a. Elektrizität und Zeitmessung (mit praktischer Arbeit: Bau einer Sonnenuhr). Allgemein ließe sich das Projekt Museumspass in München problemlos auf Grundschulen ausweiten.

Nun ein Beispiel für den Kunstunterricht, zur Kunst des 19. Jahrhunderts. In München sehr gefragt sind hier natürlich die Neue Pinakothek oder die Villa Stuck mit den restaurierten historischen Räumen des Malerfürsten. Spitzenreiter zu Themen der klassischen Moderne ist das Lenbachhaus; die Anziehungskraft der Bilder des „Blauen Reiter“ ist ungebrochen. Als Impression zu dieser Themenpalette eine Schülerarbeit zu Kandinskys abstrakter Formensprache.

Eine wichtige Rolle in diesem Projekt spielt auch die Archäologische Staatssammlung, insbesondere für die Fächer Geschichte und Latein. Hier ein Beispiel zu den Kelten mit ihren sagenumwobenen „Goldschüsselchen“ und zur Römerzeit in Bayern.

Nun ein Thema, das uns sehr am Herzen liegt: Zeugnisse jüdischen Lebens in München. Auch wir Museumspädagogen sahen der Eröffnung des neuen jüdischen Museums und der Synagoge erwartungsvoll entgegen. Leider hat das Museum sehr wenige originale Exponate. In Bezug auf Führungskonzepte ist dies eine große methodische und didaktische Herausforderung. Kompensieren lässt sich dieses Desiderat z.B. durch eine Museumswand, auf der einige wenige Originale als „Schattenriss“ abgebildet sind, dazu eine Thorarolle. Auf dem als Münchner Stadtplan gestalteten Boden sind rote Ständer installiert, die zur Interaktion einladen: Setzt man diese Ständer auf dem Stadtplan an bestimmte Punkte, dann leuchten an der Fotowand gegenüber großformatige Fotos zu zentralen Ereignissen der jüdischen Geschichte Münchens auf. Für Führungsgespräche ist diese interaktive Methode ein sehr guter Ansatz. Diese Ausweitung auf Geschehnisse im Stadtraum ist

eine Möglichkeit, den Mangel an originalen Museumsobjekten auszugleichen. Zudem bietet das MPZ auch Stadtführungen zu Schauplätzen jüdischen Lebens in München an.

Aufgrund des Standorts des Jüdischen Museums in unmittelbarer Nachbarschaft des Münchner Stadtmuseums wäre im Rahmen eines Unterrichtsgangs auch die Einbeziehung der neuen Abteilung zum Nationalsozialismus denkbar.

Ein „Muss“ für Münchner Kunsterzieher, gerade auch mit höheren Jahrgangsstufen: die Pinakotheken, hier ein Beispiel aus der Alten Pinakothek: Fra Filippo Lippis *Verkündigung Mariae*. Mit seiner Darstellung der Innenräume, in der sich die Figuren entfalten, eignet sich dieses Bild auch hervorragend für den Mathematikunterricht, lässt sich doch daran die Entwicklung der Zentralperspektive in der Renaissance studieren. Unser MPZ-Studio bietet im Rahmen dieses Führungsangebots auch die Möglichkeit zu anschließenden zeichnerischen Übungen.

Zum Abschluss des Bilderbogens noch ein Blick in die Pinakothek der Moderne, etwa zu Cy Twombly oder zu Joseph Beuys' Installation *Das Ende des 20. Jahrhunderts* – Kunstwerke, die viele Kunsterzieher natürlich auch ohne MPZ-Betreuung mit höheren Jahrgangsstufen besuchen.

Fazit

Soweit der Überblick zu diesem Pilotprojekt. Wenn ein Schüler der 10. Jahrgangsstufe schließlich im Rahmen des Projekts ein Dutzend Museumsbesuche absolviert hat, soll seine „Museumslaufbahn“ natürlich dokumentiert sein. Hierzu gibt das MPZ den „Museumpass“ aus, in den die Besuche eingetragen werden, so dass der Schüler sich sozusagen als „Museumsexperte“ ausweisen kann.

Wir würden uns wünschen, dass dieses Projekt auch in der Region Schule macht und der Transfer auf andere Schularten gelingt. Für die Schulart Gymnasium ist der nächste Schritt, das Projekt den Gymnasiallehrkräften im Rahmen der städtischen Fortbildung bekannt zu machen. Gerade mit Blick auf das G 8 gilt es m.E. den Museumpass als Projekt an den Schulen zu verankern, damit der Museumsbesuch von möglichst vielen Fachschaften in den Unterricht integriert wird und nicht um die Akzeptanz von derartigen Unterrichtsgängen gerungen werden muss.

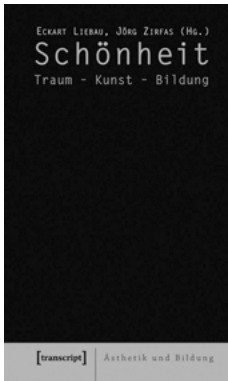
Gerade in unserer heutigen Zeit der extremen Visualisierung müssen Kinder und Jugendliche das methodische Rüstzeug erhalten, um der Flut der Bilder Herr zu werden. Visuelles Lernen im Museum kann hierzu einen maßgeblichen Beitrag leisten – im Rahmen welchen Schulfachs auch immer.

Ästhetik und Bildung



ECKART LIEBAU, JÖRG ZIRFAS (Hg.)
Die Sinne und die Künste
Perspektiven ästhetischer Bildung

2008, 276 Seiten, kart., 26,80 €,
ISBN 978-3-89942-910-7



ECKART LIEBAU, JÖRG ZIRFAS (Hg.)
Schönheit
Traum – Kunst – Bildung

2007, 288 Seiten, kart., 28,80 €,
ISBN 978-3-89942-831-5

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**